



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**IMPLICAÇÕES DA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO DO
TRABALHO COOPERADO DOS SEM-TERRA
ASSENTADOS NA GESTÃO DA ESCOLA:
a gestão escolar como reflexo da realidade**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Charles Luiz Policena Luciano

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**IMPLICAÇÕES DA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO DO
TRABALHO COOPERADO DOS SEM-TERRA ASSENTADOS NA
GESTÃO DA ESCOLA:
a gestão escolar como reflexo da realidade**

por

Charles Luiz Policena Luciano

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e
Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr^a Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**IMPLICAÇÕES DA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO DO TRABALHO
COOPERADO DOS SEM-TERRA ASSENTADOS NA GESTÃO DA
ESCOLA: a gestão escolar como reflexo da realidade**

elaborada por
Charles Luiz Policena Luciano

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sueli Menezes Pereira, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)

Marlene Ribeiro, Dr^a. (UFRGS)

Moacir Fernando Viegas, Dr. (UNISC)

Santa Maria, 31 de maio de 2010.

Dedico este trabalho

Ao filho Pedro Henrique e aos meus pais, Mario e Mariza, pelo apoio que sempre me deram. Espero recompensar os dias que não pude estar presente e a compreensão dispensada.

AGRADECIMENTOS

Quando assumi este desafio sabia que encontraria muitas dificuldades. Pouco pensava, porém, que elas seriam superadas pelo apoio das amizades construídas. Embora, esses apoios sejam impagáveis, quero utilizar este espaço para agradecê-los.

A professora Sueli Menezes Pereira, pela sua valiosa orientação permeada de conhecimento e seriedade. Muitas das dificuldades foram superadas pela sua paciência e respeito confiados ao meu trabalho. Se cheguei aqui, devo a sua dedicação, que ultrapassou os limites acadêmicos.

A Neila, amiga e colega, que contribuiu para minha concepção teórica, através de dicas e debates calorosos. Seu exemplar caráter serviu de guia para os caminhos que percorri. A ela e seu futuro marido, Picoloto, agradeço pela acolhida em seu lar, para que diminuíssem minhas despesas, já eram muitas.

Ao professor Moacir Viegas, pela forma como aconselha, que é repleta de sabedoria e humildade. Amizade consolidada no dia-a-dia dos corredores da vida.

Aos demais professores do programa e colegas, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os sem-terra, professores e alunos da Escola Nova Sociedade que contribuíram para a pesquisa, em especial, minha amiga Gorete e seu esposo, que me acolheu em sua casa. Casal simples de grande sabedoria.

Um agradecimento especial a Dona Pedra e Leci. Trabalhadoras do “Seminário” de exemplar humanidade que estiveram ao meu lado nas horas mais difíceis de minha vida nesses últimos anos. Ações simples e pouco percebidas por elas, mas de grande relevância para a superação das minhas dificuldades pessoais.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

IMPLICAÇÕES DA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO DO TRABALHO COOPERADO DOS SEM-TERRA ASSENTADOS NA GESTÃO DA ESCOLA: a gestão escolar como reflexo da realidade

AUTOR: CHARLES LUIZ POLICENA LUCIANO

ORIENTADORA: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 junho de 2010.

Tendo como referência uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado do Rio Grande do Sul, localizada em assentamento proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, este trabalho tem como objetivo principal analisar a gestão da escola em questão, observando suas ligações e interações com a forma de trabalho desenvolvido pelos sem-terra. Partindo da idéia de totalidade (KOSÍK, 2002), consideramos a escola como uma totalidade que se relaciona com outras totalidades, como o Estado, cuja gestão escolar é compreendida como um reflexo da totalidade que a cerca, tanto para atender as necessidades dos trabalhadores, quanto aos interesses do capital. Nesta base teórica, analisamos a gestão escolar no contexto das relações políticas, enfocando especialmente a cultura da participação, a questão da democracia na estrutura capitalista e sua relação com a organização do trabalho dos sem-terra, que, muitas vezes, manifesta-se em forma cooperada, como é o caso das associações. Nesse contexto, compreendemos a dinâmica do capital e a forma como o Estado mantém as relações sociais hegemônicas, sendo a crise da escola um instrumento para as novas formas de exploração. Desta forma, identificamos a gestão democrática escolar como aparente a partir da análise dos modelos de produção fordista/taylorista e sua substituição pelo toyotismo, considerando a influência da administração empresarial na organização escolar. Guardadas as devidas especificidades de cada totalidade, o trabalho cooperado dos sem-terra apresenta-se como alternativa ao modelo vigente, apresentando características que se relacionam com a gestão escolar de modo a torná-la numa perspectiva participativa. O materialismo histórico ofereceu a base teórica para a análise da realidade investigada. Em termos metodológicos, através da observação participante analisamos as características da gestão da escola do assentamento objeto da pesquisa. Observamos o cotidiano da escola e das famílias, desde as conversas informais até os eventos em sala de aula, bem como realizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores, funcionários, alunos e pais. Os resultados a que chegamos demonstram que o trabalho cooperado dos sem-terra organiza as práticas sociais surgidas em suas relações coletivas e, mesmo assumindo uma forma institucionalizada (associação), atende os interesses dos trabalhadores em desobediência à coerção do Estado, que tendem a burocratizar e hierarquizar o trabalho. No entanto, quando o trabalho dos sem-terra assume as formas sociais de produção e comercialização capitalistas, a gestão escolar, que tende a desenvolver concepções voltadas aos interesses dos trabalhadores, por reflexo da falta de participação dos sem-terra, entrega-se a conformidade do Estado. Assim, quando existe a forma individual e coletiva de trabalho no assentamento, a escola concede espaço a burocracia e a centralização de tarefas, conservando as práticas pedagógicas com princípios reflexivos da realidade objetiva, a qual, na prática, apresenta-se de forma parcial. Isso corresponde à conseqüente relação que a sociedade exerce sobre a escola indicando que quanto mais participação há nas práticas de organização dos sem-terra, através do trabalho cooperado, maior é o reflexo destas práticas na gestão administrativo-pedagógico da escola.

Palavras-chave: cooperação; democracia; Estado; gestão escolar; MST.

ABSTRACT

Master dissertation
Federal University of Santa Maria

CULTURE IMPLICATION OF WORK PARTICIPATION WITH LANDLESS SETTLED IN THE SCHOOL MANAGEMENT: the school management as the reality reflection

AUTHOR: CHARLES LUIZ POLICENA LUCIANO

GUIDANCE: SUELI MENEZES PEREIRA

Date and defense place: June 1st, 2010. Santa Maria

This research has as reference a fundamental and public high school in Rio Grande do Sul located in a settle proposed by the rural landless workers' movement. This essay has as the main goal to analyze the school management observing its join and interactions with the way of work developed by the landless. Pointing out the totality idea (Kosik, 2002) it is considered the school as a total that relate with others totalities as the state. This school management is understood as a reflection of a totality around to understand the workers necessities as the money interests. In this theoretical beginning, it is possible to analyze the school management of the politic relation pointing specifically to the participation culture, democratic question in the capitalist structure and its relation with the landless work organization that many times is showed as a cooperated form like the association case. In this context, it is possible to understand that the capital dynamic and the way the state keeps the social relations hegemonic being the school crises an instrument to the new exploration forms. In this way, the democratic management school is identified as apparent followed the model analyzes of production "fordista/toylorista" and its substitution by "toyotismo" considering the influence of business administration in the school organization. Kept all specific of each totality, the cooperated work of the landless shows as the alternative of the current model presenting characteristics that make a relation with the management school trying to make it participative perspective. The historic materialism offered the theoretical base to the analysis of the reality investigated. In methodological term through the participants' observation it was analyzed the characteristics of the management school of the settle, the object of this research. It was observed the daily routine of the school and the families from their informal conversation to the events in school class and also it was realized interviews with the teachers, employees, students and parents. The results gotten showed that the cooperated work of the landless organize the social practices appeared in the collective relations and taken the institutionalized form (association) got the workers interests disobeying the State coherence that try to do the bureaucracy and to do hierarchy in the work. So, when the landless work take social forms of production and capitalists commercialization the school management that develop conceptions pointed to the workers interests by the lack of participation of the landless it is given to the state government. In this way, there is the individual form and collective of work in the settle, the school gives space to the bureaucracy and the task centralization keeping the pedagogical practices with the reflexive beginning of the real objective which in practice, shows in the partial form. It corresponds to the relation that the society practice on school indicating that there is more participation in the organization practice of the landless through the cooperate work, more the reflex of these practices in the management administrative pedagogical of the school.

Key words: Cooperation, democracy, State, School management, Landless movement.

LISTA DE SIGLAS

- AGE - Associação de Grupos Eralv;
- BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social;
- CCA's - Cooperativas Centrais Estaduais;
- CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil;
- COOPEN - Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita
- CPA's - Cooperativas de Produção Agropecuária;
- CPPS - Cooperativas de Produção e Prestação de Serviços;
- CPS - Cooperativas de Prestação de Serviços;
- EJA – Educação de Jovens e Adultos;
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação;
- FARSUL - Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul;
- FHC – Fernando Henrique Cardoso;
- IECLB - Igreja Católica e a Evangélica de Confissão Luterana do Brasil;
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária;
- MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra;
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;
- ONU – Organização das Nações Unidas;
- OGMs - Organismos Geneticamente Modificados,
- PR – Estado do Paraná;
- PT – Partido dos Trabalhadores;
- RS – Estado do Rio Grande do Sul;
- SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA)
- UDR - União Democrática Ruralista;
- ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA.....	16
1.1 Estado e capitalismo: o fetiche do mercado.....	17
1.2 Educação sob o controle do Estado.....	21
2 DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CAPITALISTA.....	28
2.1 Sociedade civil e luta de classes.....	29
2.2 Democracia representativa: implicações na educação.....	38
2.3 A educação e as relações de produção: a escola como modelo empresarial.....	44
2.4 A crise do capital e da escola como aparente.....	52
3 TRABALHO COOPERADO DOS SEM-TERRA E A RELAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR.....	58
3.1 A educação no campo.....	60
3.2 Luta por terra: educação e cooperação.....	62
3.3 História do MST como práxis social educativa.....	64
3.4 O trabalho cooperado dos Sem-Terra e suas implicações na gestão da escola.	72
3.4.1 As formas de trabalho cooperado do MST no contexto do capital.....	75
3.4.2 O trabalho cooperado e a relação com a escola.....	81
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	84
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	84
4.2 Materialismo histórico como método de análise.....	85
4.3 As técnicas.....	86
5 A GESTÃO ESCOLAR COMO REFLEXO DA REALIDADE.....	88
5.1 A gestão escolar: totalidade e reflexo.....	93
5.2 Escola Nova Sociedade: consentimento e desobediência.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as implicações da cultura de participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolvida no trabalho cooperado dos sem-terra que se manifesta, muitas vezes, em forma de associações, agindo como reflexo do mundo real, o que acaba interferindo nas práticas de gestão da escola pública localizada em assentamento. Surge da necessidade de verificar como se relaciona o trabalho cooperado dos sem-terra, o qual consideramos como uma prática educativa informal, nas práticas de gestão das escolas.

A princípio analisariamos um assentamento que tivesse escola e cooperativa, objetivando uma comparativo e relações estabelecidas na gestão das duas instituições. Diante das dificuldades ocorridas no processo preparatório para a pesquisa de campo¹ e por indicação dos principais líderes do movimento, optamos pela realização da pesquisa em 2009 no assentamento Itapuí, localizado no município Nova Santa Rita-RS, que possui uma escola

¹ O principal problema foi a negação do pedido de liberação do trabalho que realizei como professor no Colégio Estadual Barro Vermelho do Município de Rio Pardo/RS para realizar a pesquisa. Como consequência, somente foi possível realizar a pesquisa no período em que ocorreu a greve dos professores do Estado do Rio Grande do Sul na segunda quinzena de dezembro de 2009. Mesmo correndo o risco de encontrar a escola do assentamento em estado de greve, o que não ocorreu, foi possível realizar a pesquisa. Este assunto trataremos no capítulo 4 do presente trabalho. Outra consequência da falta de liberação para a realização do trabalho de campo diz respeito ao método de pesquisa. Inicialmente tínhamo-nos organizado um arcabouço teórico para realizar a pesquisa através da observação participante, o que foi inviabilizada pela falta de tempo em campo, pois tal método exige compreender os fenômenos sociais em sua cotidianeidade. Como alternativa, conservamos o caráter qualitativo dos princípios e técnicas da observação participante.

pública chamada de Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade. Dessa forma, a pesquisa compreende a gestão escolar pela relação que a escola mantém com a realidade que a cerca, no caso com a forma de trabalho dos sem-terra, já que ela (a escola) é o reflexo das formações materiais, reais da sociedade. Conforme nossas observações de campo, o trabalho dos sem-terra nesse assentamento se caracteriza, basicamente, de forma individual e coletiva, pelo qual, as famílias se organizam tanto para a produção quanto para a comercialização, de maneira formal ou informal, como é o caso das associações. que se desenvolvem nos assentamentos, tal como é a Associação de Grupos Eralval (AGE), fundada em 1989, que dividem tarefas de produção e comercialização.

Considerando a importância da participação e da formação de coletivos para decisões significativas nas instituições educativas, o que se configura na gestão democrática, princípio básico da Constituição Federal de 1988, consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) - busca-se entender esta prerrogativa em escolas que, mesmo sob o controle do Estado, se relaciona com o meio no qual se situa, no caso, com o trabalho cooperado desenvolvido pelos sem-terra no assentamento.

Nesta perspectiva configura-se o objetivo da presente pesquisa que tem como proposta analisar a gestão da escola em questão, observando suas ligações e interações com a forma de trabalho desenvolvido pelos sem-terra.

A pesquisa nasce de interrogações que nos fazemos há muito tempo, considerando nossa experiência como professor da rede pública estadual, assim como nossa experiência como pesquisador da educação do campo desenvolvida nos acampamentos de sujeitos “sem-terra”.

Como professor de escolas públicas situadas, tanto em zona urbana, quanto em localidade rural, vivenciamos diariamente situações de gestão escolar que se caracterizam pela centralização e pela burocratização, o que se distancia das propostas expressas na LDB/96, tais como estão apresentadas em seus artigos 14 e 15. Estes artigos explicitam o espírito de descentralização da própria lei que, em conformidade com a Constituição de 1988, estabelecem a organização da educação através da gestão democrática como consolidação da

ocupação pela escola dos espaços de autonomia em termos administrativo-pedagógicos e financeiros pelo conjunto da comunidade escolar.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Como pesquisador do MST, compreendemos que o trabalho cooperado dos sem-terra no assentamento, quando acontece, se constitui a partir da formação de um coletivo atuante e participativo, o que se configura como gestão democrática pelo fato de envolver a todos nas decisões. Tais características desenvolvem uma cultura de participação que, se integrada à cultura da coletividade, pode se constituir em uma prática dos sujeitos na gestão escolar de modo a torná-la mais democrática.

Intencionamos relacionar participação com democracia, motivo pelo qual buscamos no trabalho cooperado dos sem-terra a materialização dessa relação pelo fato de compreender que o MST apresenta em suas práticas decisórias, princípios de igualdade e participação. Em nossos estudos, constatamos que o movimento utiliza-se de práticas participativas, muitas delas instituídas em forma de associações, o que contribui para romper com a cultura do individualismo e do centralismo, própria da forma de produção capitalista. Isso nos leva, na presente pesquisa, a verificar a forma do trabalho cooperado que acontece entre os sem-terra e como esta prática interfere na gestão das escolas de assentamento no sentido de torná-la mais participativa e democrática, mesmo que a escola esteja sob o controle burocrático e coercitivo do Estado.

As questões que envolvem democracia tornam-se centrais para discutirmos a gestão escolar, cuja problemática perpassa em totalidades contraditórias. De um lado, pelos contornos da democracia representativa, estrutura-se a sociedade pelas determinações do capital que tem no mercado a inquestionável validade natural (WOOD, 2003), pelo papel do

Estado classista que se posiciona como universal e pela escola que é condicionada a exercer sua função hegemônica como reprodutora das relações de produção (CURY, 2000). De outro lado, na perspectiva de uma democracia mais participativa, encontram-se as reivindicações históricas da sociedade pela democratização das estruturas sociais. Salientam-se aqui as lutas do MST com vistas às melhores condições para a permanência do homem no campo. Dentre suas ações para manter a estrutura e a coesão do movimento se destaca a constituição de formas de trabalho cooperado (RIBEIRO, 2002) e a busca de uma organização administrativo-pedagógica das escolas de assentamento que observe as especificações do campo e atenda os interesses dos trabalhadores (CALDART, 2002).

Para a realização deste trabalho optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo através de conversas informais, entrevistas, observações, entre outras, com os sujeitos da escola e assentamento. Tais técnicas são apresentadas por Becker (1997) e May (2004) para a coleta de dados no método observação participante. E, a partir de Marx (TRIVIÑOS, 1987), o materialismo histórico será compreendido como base teórica de análise dos fenômenos sociais, no caso, as questões que envolvem a gestão escolar da escola de assentamento.

Acreditamos que essa concepção de pesquisa possibilita analisar em que medida é possível desenvolver uma gestão escolar participativa que priorize os interesses da maioria da população sem assumir formas burocráticas ou hierárquicas. Com essa expectativa, queremos contribuir para a organização de uma sociedade mais democrática, uma vez que, “a nova qualidade, o novo objeto tem a sua medida e os seus limites de medida. Conseqüentemente, a transição de uma qualidade para outra sempre se apresenta como a transição de uma medida para outra” (TRIVIÑOS, 1987, p. 68), isto é, a implantação de uma escola democrática, tendo como meta uma educação libertadora tanto para o aluno quanto para o professor. Isso significa que a proposta da escola não pode ser elaborada sem a participação daqueles que a interessam, a maioria da sociedade.

Assim, para a análise da gestão escolar, a educação será entendida como um reflexo da totalidade que a cerca ao mesmo tempo em que se constitui como um instrumento mediador das relações do trabalho, tanto para atender as necessidades dos trabalhadores, quanto aos interesses do capital.

Em termos gerais, nos apoiamos, entre outros autores: em Ellen Wood que oferece elementos para conceituar democracia na perspectiva participativa. Para a relação entre Estado e educação, partimos das concepções de Carlos Jamil Cury. Célia Vendramini, Marlene Ribeiro e Roseli Cardart, principalmente, por contribuírem, em seus estudos, para descrever as práticas cooperadas e educativas do MST. A gestão escolar e suas implicações educativas são compreendidas pelas análises de Vitor Paro como referência teórica.

Compreendemos que as categorias acima citadas, como gestão escolar, democracia, Estado, entre outras, não correspondem totalmente às complexas e variadas questões que envolvem o tema da pesquisa, mas permitem compreender os fenômenos em sua totalidade, cuja organização textual foi distribuída em cinco capítulos, os quais correspondem aos objetivos específicos da pesquisa, a saber: compreender a dinâmica do capital e a forma como o Estado contribui, através da escola, para manter as relações sociais hegemônicas; identificar o modelo de democracia possível no contexto do Estado capitalista; analisar o MST, sua formação e o modelo de organização de suas instituições; relacionar as práticas de organização do MST e suas implicações na organização escolar.

No primeiro capítulo, “EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA”, pretende-se compreender a dinâmica do capital e a forma como o Estado contribui, através da escola, para manter as relações sociais hegemônicas, considerando a educação como um instrumento histórico de reprodução de tais relações. Para as novas formas de exploração, a escola será apresentada em crise, como uma das condições necessárias para a manutenção da estrutura capitalista.

No segundo capítulo, “DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CAPITALISTA”, busca-se identificar a gestão democrática no contexto do Estado capitalista, a partir da análise dos modelos de produção fordista/taylorista e sua substituição pelo toyotismo, modelo de produção flexível, considerando a influência da administração empresarial na organização escolar.

No terceiro capítulo, “PRÁTICAS COOPERADAS DOS SEM-TERRA E A INFLUÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR”, apresentamos uma discussão sobre a constituição do MST, sua formação educativa e a organização do trabalho dos sem-terra nas quais se salientam as associações de produção e comercialização. Tais práticas serão apresentadas

como uma forma de trabalho cooperado e também como alternativa ao modelo da educação vigente, apresentando características que podem manter ligações e interações com a gestão escolar de modo a torná-la democrática.

No quarto capítulo, “METODOLOGIA”, utilizamos técnicas de pesquisa qualitativa para a coleta de dados a serem interpretados à luz do materialismo histórico, servindo este, como base teórica de análise dos dados por entender que, deste modo, estaremos contemplando e garantindo o desenvolvimento da pesquisa e o alcance do objetivo proposto.

No quinto capítulo, “A GESTÃO ESCOLAR COMO REFLEXO DA REALIDADE”, apresentamos a gestão escolar como um reflexo da realidade e, quando compreende o real de forma ideal, não parcial, torna-se uma contradição passível de transformação, dada pela sua função privilegiada de produzir conhecimento, considerando a relação entre aparência e essência da gestão que se pretende participativa. Este capítulo foi reservado à análise dos dados, desenvolvido a partir da pesquisa de campo com base nas referências teóricas dos capítulos acima mencionados.

A proposta deste trabalho é verificar a condição da educação como um fator de transformação ou de superação da organização capitalista a partir de coletivos com interesses comuns. Daí a nossa investigação na gestão escolar nas escolas de assentamento que, embora pertençam ao Estado, podem sofrer, ou não, influência direta das práticas organizacionais de trabalho dos sem-terra. É nessa tensão entre as pressões do Estado e do trabalho cooperado dos sem-terra que objetivamos promover o debate em torno das questões que envolvem a gestão escolar no qual a “alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Com essas concepções, abordamos de forma específica a relação entre as determinações do capital e a função hegemônica da educação, cuja gestão escolar, por ser reflexo da realidade que a cerca, pode desenvolver práticas coletivas com concepções contrárias as do capital, desde que a comunidade, no caso, os assentados e a escola caminhem na direção de uma organização mais democrática e participativa, observando seu movimento dialético entre ação e reflexão. A superação das relações capitalistas passa, necessariamente, pela compreensão de suas contradições internas que, quando manifestadas, abrem-se possibilidades para desenvolver uma outra cultura, uma cultura voltada aos interesses dos

trabalhadores, forjadas em práticas participativas a partir da organização social do trabalho que emerge de interesses coletivos da mesma maneira como acontece com o trabalho cooperado dos sem-terra, as quais tomamos emprestadas para demonstrar a existência de tais possibilidades.

1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA

Para entender gestão escolar no contexto da democracia representativa, o que será apresentado no próximo capítulo, se faz necessário compreender a dinâmica do capital, considerando a íntima relação da educação com a organização e os interesses do sistema capitalista. Para dar conta dessa relação dialética, é necessária uma base teórica marxista atualizada, motivo pelo qual utilizamos as análises que se completam, conforme nosso entendimento, dos autores Istvan Mészáros (2002), Ellen Wood (2003), Carlos Jamil Cury (2000) e Vitor Paro (2000).

O primeiro considera o capitalismo como uma forma possível da realização do capital, sustentado por um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Wood, a partir de uma interessante análise histórica sobre democracia, de Atenas até o neoliberalismo norte-americano, ao afirmar que um capitalismo humano e justo é mais irreal do que o próprio socialismo, questiona o capitalismo como a forma acabada da evolução humana. Cury analisa a educação sob controle do Estado como uma estrutura de reprodução, ao mesmo tempo em que apresenta dimensões para negá-la. O autor afirma as relações de classes como contraditórias e, na medida em que as relações de produção se reproduzem e se ampliam, também as contradições se ampliam e aprofundam. Paro analisa os aspectos específicos da administração empresarial que, sob as determinações do capital, orientam as práticas de gestão escolar, com a finalidade de garantir e expandir a hegemonia, mas que podem ser superadas a partir da participação.

Diante dessas considerações preliminares da dinâmica do capital em que está submetida a gestão escolar, considerando a inter-relação da função da educação e os interesses do sistema capitalista, nossa argumentação se organiza em dois tópicos: o primeiro dando destaque a função do Estado para garantir as relações capitalistas, desmistificando o mercado como uma estrutura natural e livre das demais instituições da sociedade, embora seja ele o elo necessário do capital, mas não central, para a apropriação de excedente e exploração e, o segundo, apontando a educação como elemento de reprodução das relações de produção e, ao mesmo tempo, podendo tornar-se um veículo que priorize os interesses dos trabalhadores.

1.1 Estado e capitalismo: o fetiche do mercado

Antes de abordar as relações entre Estado e capital é necessário destacar a função do mercado, já que ele é apresentado pelo sistema capitalista como uma instância natural de competição e que a partir dele a sociedade se organiza. Significa que analisar o capitalismo considerando o mercado como central no processo de apropriação de excedente é desenvolver uma pseudo compreensão da exploração, da forma como os defensores do capitalismo desejam, pois o mercado em sua essência mais depende do que determina. Para evitar distorções do ponto de vista de uma análise mais próxima da realidade, a idéia é retirar do mercado a responsabilidade da exploração com o mesmo peso de igualdade de que possui o Estado. Este, sim, merece a devida atenção em termos de manutenção do capitalismo, ou seja, o mercado não é responsável pela exploração, mas é através e dele que o capital se utiliza como um instrumento de exploração, pois sem ele não se realiza a apropriação do excedente do trabalho. É na circulação da mercadoria que o capitalista concretiza a exploração da mais-valia.

A compreensão do mercado, segundo Mészáros (2002), passa, necessariamente, pela eliminação de suas mistificações. A principal delas é que ele não é auto-regulador pelo fato de ser dependente do Estado², entretanto, é um componente essencial do sistema do capital

² Um exemplo são os subsídios estatais norte-americanos às corporações produtoras de aviões e boeing. (MÉSZÁROS, 2002, p. 912). Outra situação recente, o país mais liberal do mundo, os Estados Unidos, está

necessário para a apropriação do trabalho excedente. No mesmo sentido, Wood (2001) afirma que os mercados locais nas economias pré-capitalistas eram muito mais complementares do que competitivos, sendo essa última característica uma relação social historicamente específica do capitalismo, constituída pela ação humana através da intervenção do Estado e não como uma transição natural. Isso o torna passível de mudança.

Assim, abrem-se condições para entendermos o momento atual, evitando a pseudoconcreticidade³ do entendimento sobre o capitalismo, dada pela mistificação do mercado, como a única formação social possível de uma suposta “naturalidade” que permite a emancipação individual através da democracia liberal, que é representativa, cujo mercado, por natureza, é competitivo, sem considerar as emancipações coletivas:

Em termos de sobrevivência, a explicação é simples. Tomemos o caso de uma sociedade tribal. O interesse econômico individual só raramente é predominante, pois a comunidade vela para que nenhum de seus membros esteja faminto, a não ser que ela própria seja avassalada por uma catástrofe, e cujos interesses são ameaçados coletivamente e não individualmente. Por outro lado, a manutenção dos laços sociais é crucial (POLANYI, 2000, p. 65).

Apresentado de forma mistificada, no mesmo sentido do Estado que privilegia os interesses do capital, o mercado segue a hierarquia imposta pelos países centrais, mantendo o discurso neoliberal sobre a “globalização”, que impõe o rompimento das barreiras alfandegárias aos países periféricos. Isso torna o mercado regulador das relações econômicas e financeiras com a livre competição entre as nações, tendo o aval e a proteção do Estado mínimo, que se mantém isento nas transações econômicas, mas forte em relação ao cumprimento de leis, permitindo a liberdade de contrato entre os agentes econômicos e financeiros (VINCENT, 1995).

[...] O papel diversificado do mercado nas diferentes fases de desenvolvimento do sistema do capital, desde os intercâmbios limitados até o *mercado mundial* completamente realizado, é totalmente incompreensível sem relacioná-lo ao outro lado da mesma equação: a dinâmica igualmente variável do Estado como estrutura de comando político totalizadora (MÉSZÁROS, 2002, p. 120).

revido seu sistema de saúde que, até então, pertence às instituições privadas. A idéia é uma intervenção estatal, criando um sistema que possa atender uma porção da sociedade que está fora dos planos privados de saúde.

³ Conceito desenvolvido por Kosik (2002) quando a realidade é vista de forma fragmentada, fetichizada, ou seja, alienada pelas teorias que não consideram a totalidade dos fenômenos sociais e que não conseguem ultrapassar sua aparência.

Na realidade, cuja exploração está nessa relação *sociometabólica*⁴, em que o trabalho é um material fundamental que sustenta o capital, o Estado possui função de garantir tal relação. Por exemplo, as práticas de organização da escola⁵ e, nela, o trabalho dos professores da escola pública estão diretamente sob suas determinações, já que o Estado “pertence a materialidade do sistema do capital e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 121). Nessa discussão Cury contribui entendendo o Estado como “uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, que se torna agente econômico no próprio mercado” (2000, p. 55).

Importa, então, compreender não apenas o processo produtivo, mas principalmente a relação produção-consumo, consolidado pelo mercado que, por sua vez, somente se concretiza com a intervenção direta do Estado: “um produto antes de ser fabricado, deve ser vendido” (Id. Ibid. p. 126). Isso evidencia como a produção capitalista tem desenvolvido cada vez mais a capacidade de produzir mercadoria ao mesmo tempo em que cria novas subjetividades no interior das relações sociais em favor do valor econômico, para os quais a escola não apenas oferece mão-de-obra especializada, sendo mais uma intervenção do Estado, como contribui com a reprodução dos valores individuais, ou seja, desenvolve a submissão da sociedade à subjetivação de valores que tendem a prática do consumo. A isto refere-se a subordinação da esfera da necessidade social em prol da esfera da reprodução do capital.

Entretanto, embora a força produtiva necessária ao modelo de produção atual exija um processo educativo mais complexo, ao mesmo tempo estes trabalhadores representam uma parcela cada vez menor da base produtiva. Porém, como a base do sistema capitalista se sustenta no consumo, para que haja consumo é preciso haver assalariados. Dessa forma, aqueles que não conseguem alcançar o nível de formação necessário aos altos escalões se reproduzem através das formas de trabalho *part time*. Submetidos a esta forma de trabalho precarizado e desregulamentado, se encontram a maioria dos cidadãos, hoje, especialmente as mulheres que adentram no mundo do trabalho.

⁴ Expressão utilizada por Mézáros (2002) para caracterizar a inseparabilidade do capital, trabalho e Estado, como núcleo de sustentação do capital.

⁵ Tratamos desse assunto no próximo tópico, onde apresentamos a escola como uma reprodutora das relações de produção.

Diante das variadas formas de trabalho as estratégias de luta contra a exploração do capital necessitam, então, de uma ressignificação conceitual dos valores que permeiam as novas subjetividades das relações de trabalho, as quais são forjadas pela mistificação do mercado, que se manifestam na reificação do trabalho alienado e no fetiche da mercadoria. Isto indica que essas lutas não podem perder de vista os referenciais de Marx pelo fato de oferecerem categorias filosóficas que melhor explicam a relação contraditória entre capital e trabalho, que é um fenômeno material, objetivo, isto é, a possibilidade de efetivação das lutas necessariamente exige uma compreensão das dimensões culturais, relacionadas com estrutura social. Para esta concepção, não importando quais as novas subjetividades do trabalho, a luta de classes está na base da superação das contradições do capital (WOOD, 2003).

De acordo com Cury (2000) e Paro (2000) o Estado passa a desenvolver uma função estratégica com o novo papel que passa a assumir no contexto mundial do trabalho. Os autores destacam a função que o Estado possui na manutenção de um equilíbrio político que visa atender os interesses das classes dominadas. Isso ocorre pelo caráter ambíguo do próprio processo de acumulação das classes dominantes que o Estado ajudou a construir, como uma forma de corrigir ou atenuar os desequilíbrios sócio-econômicos resultantes do mercado. Então, “o Estado só existe por causa da propriedade privada, de tal forma que isto também passou para a consciência comum” (MARX & ENGELS, 1987, p. 98).

Nesse sentido, acreditamos que a manutenção do capitalismo, além da alienação do trabalho pelo próprio trabalho, que é uma relação entre o produtor (trabalhador) e o apropriador (capitalista) do excedente da produção, também necessita de instrumentos políticos institucionais, alocados na superestrutura, mantendo-se correlacionado com o processo de produção, alocados na estrutura, ou seja, o capitalismo antes de tudo se define como uma relação social de produção (Marx). “O desafio, portanto, é superar o tripé *em sua totalidade*, nele incluído o seu pilar fundamental, dado pelo sistema hierarquizado de trabalho, com sua alienante divisão social, que subordina o *trabalho* ao *capital*, tendo como elo de complementação o *Estado político*” (ANTUNES, 2002, p. 16). Assim, embora seja um elemento importante, o mercado perde sua centralidade de exploração, o qual pode exercer outra função não mais com características da competição dependendo do modo de produção a que pertence, ou seja, a superação do capital não se dará pelo mercado, mas pela destruição de sua base real, cujo Estado é um dos pilares.

Para entender como o Estado utiliza a educação como um dos meios para cumprir a missão de subordinar o trabalho ao capital, procuramos compreender a escola como um instrumento político de dominação alocado na superestrutura, podendo, ao mesmo tempo, tornar-se meio de emancipação da classe trabalhadora.

1.2 Educação sob o controle do Estado

De acordo com Mészáros (2006), analisar apenas as relações de produção e de troca para explicar o capitalismo é insuficiente. É necessário compreender que os mecanismos de reprodução não são aceitos automaticamente pelos indivíduos, mas são interiorizados por pressões externas, no qual a educação contribui para essa concepção de mundo, cujas atividades escolares encontram-se burocratizadas e rotinizadas, com a “faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade de ensino e a satisfação do professor em sua função” (PARO, 2000, p. 130).

O Estado, parceiro e junto ao Capital, além de manter a estrutura de dominação de uma classe sobre a outra, define a função técnica e política da educação. Ou seja, “o Estado define as prioridades ao investir em projetos e serviços que garantam a acumulação pelo aumento da produtividade e pela redução de custo da reprodução da forma de trabalho” (CURY, 2000. p. 55), como também exerce outro papel na superestrutura, o de consolidar a hegemonia. Por exemplo, estabelece a ideologia dominante em nível de consenso que é percebida nas práticas escolares, quando os professores dizem aos alunos, repetitivamente: “você precisam estudar para ser alguém na vida e, com isso, a possibilidade de entrar no mercado do trabalho”. Desde criança forja-se a necessidade de encontrar alguém para comprar a força de trabalho.

O Estado associa a educação à reprodução das relações sociais necessárias para o desenvolvimento desse novo trabalhador disciplinado e dócil. Como a educação não é responsável pela estrutura de dominação, muito menos possui o poder de criar as condições de exploração, por ser um reflexo da realidade social, cabe a ela a função de contribuir na reprodução da força de trabalho. Sob o controle do capital a educação “aparece como

momento importante dessa referência ao processo de produção e às relações hegemônicas. Não se trata apenas de relacionar a educação com a reprodução dos meios de produção, mas, fundamentalmente, com a reprodução das relações de produção” (HARDT, NEGRI, 2001, p. 59).

Para isso é preciso construir ou reconstruir permanentemente um “novo tipo de homem” para atender as necessidades e variações do modo de produção capitalista, pois a dinâmica do mercado por si só não é suficiente para adaptar o homem aos interesses do sistema, pelo contrário, oferece as bases contraditórias que cria as condições necessárias para negá-lo. Por exemplo, Ford influenciado pela lógica racional entre produção e consumo apostava na elevação dos salários dos trabalhadores como forma destes consumirem os próprios produtos do sistema produtivo. Simultâneo e contraditoriamente, existia uma força de coerção por detrás dessa lógica, ou seja, a predominância do lucro, o objetivo final do capital, que garante a apropriação do excedente da força de trabalho, uma relação social entre o produtor e o proprietário das condições de produção. Isto significa que quanto menor o salário pago ao produtor mais alto é a apropriação do lucro através da mais-valia, contrariando a falsa relação recíproca entre capital e trabalho.

Para isto é necessário, entre outras ações, a intervenção do Estado que utiliza-se da educação para promover a rápida adaptação do trabalhador, atenuando, assim, as possíveis contradições que tendem a desenvolver formas de resistência. A educação passa a “adequar-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados todos para a reprodução ampliada do capital” (CURY, 2000, p. 65). Entretanto, no interior das relações de dominação exercidas na escola existe a promessa da implementação de uma sociedade justa, onde os homens possam viver felizes. Isso, embora desarticulado e reprimido, pode tornar a educação uma expressão contraditória aos interesses da minoria, o que permite uma posição crítica na direção de uma sociedade que vise atender os interesses da maioria, no caso, da classe trabalhadora.

Posições críticas às estratégias do capital podem ser exemplificadas com fatos do final dos anos 60 do século XX, quando grande parte do proletariado que atuava no espaço produtivo, marcado pelo processo de massificação, se reorganiza e emerge em escala ampliada como uma nova forma de consciência de classe. “Se o operário-massa foi a base social para a expansão do ‘compromisso’ social-democrático anterior, ele foi também seu

principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação, da qual foram forte expressão os movimentos pelo controle social da produção” (ANTUNES, 1999, p. 41).

Significa que, mesmo qualificando a educação como mediadora da hegemonia no mesmo momento em que procura evitar que a classe trabalhadora se eleve a partir das contradições do capital, ela própria apresenta suas próprias contradições. Isto se percebe quando Cury afirma que nessa concepção de mundo a educação apresenta contradições, desenvolvendo-se no seu sentido amplo como instrumento de apoio à transformação social. Para essa afirmação, encontramos respaldo nas considerações de Paro quando afirma que a escola assume “um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram” (PARO, 2000, p. 149).

Com base nas argumentações de Cury e Paro sobre a relação capital e trabalho e do papel contraditório da educação, entendemos que essa dupla contradição, a da relação direta de exploração do capital sobre o trabalho e da utilização de instrumentos de atenuação desta, é considerada pelos defensores do capitalismo. Significa que, por mais organizada seja a escola para atender os objetivos de reproduzir as relações de produção, ela também apresenta as características para negá-los, por isso a escola sob o controle do Estado deve manter-se em crise da mesma forma que a classe trabalhadora.

Manter a escola em crise, com a missão de “salvar” apenas alguns poucos, assim como a classe trabalhadora em crise, fragmentada e individualizada, dividida na polaridade entre a minoria “competente” que consegue ascender e a maioria “fracassada” que não se esforçou o suficiente em função da lei natural e seletiva do mercado de trabalho, são condições necessárias de sobrevivência do capital, que se sustenta no poder coercitivo, jurídico, burocrático do Estado.

Embora os trabalhadores, em sua essência, sejam revolucionários por suas características de classe oprimida e explorada, são as contradições internas do capital que lhes potencializam condições, tanto na resistência como na transformação. Isso obriga o capital a manter-se sempre em vigilância, utilizando todos os meios hegemônicos para evitar que esta classe, ao lutar por seus direitos, promova a emancipação humana.

Um exemplo de hegemonia é percebida na estratégia capitalista de enfrentamento das lutas sociais que emergiram da classe trabalhadora nos anos 60, cuja reorganização das relações de trabalho não apenas retira direitos sociais dos trabalhadores, como aumenta o tempo e o espaço da produção, através das formas de trabalho terceirizado e temporário. Como resultado, desaglomerou os trabalhadores como classe, fazendo-se necessário ressignificar seu conceito clássico a fim de abranger sua atual forma de vigência, mas compreendendo antes de tudo que, enquanto existir uma classe que depende da venda do trabalho para a sua sobrevivência, está será a classe que vive do trabalho, ou seja, a classe trabalhadora.

Outro exemplo é quando o Estado distribui os direitos civis mantendo-os desvalorizados (Wood, 2003). É o caso do direito à educação amplamente concedido no território brasileiro, não para atender uma demanda social, mas para cumprir seu papel hegemônico. Mesmo assim, desvalorizados tais direitos, como precaução, e evitando que a escola desenvolva características de resistência às determinações do capital, é necessário mantê-la em crise através de procedimentos burocráticos e persuasivos. Como afirma Cury, “quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado” (2000, p. 57). Significa que, no dia-a-dia das escolas que consentem as determinações do capital visando atender o mercado, ocorre “a hipertrofia dos meios representados pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar” (PARO, 2000, p. 130). E, quando existe resistência, o Estado concede o direito a educação e, ao mesmo tempo, impõe normas que regulam este direito aos seus interesses, tal é o caso das Escolas Itinerantes do MST⁶, que assumem as formas burocráticas e hierárquicas.

O reconhecimento da Escola Itinerante pelas leis estaduais e federais possibilitou superar os problemas em relação à infra-estrutura e, principalmente, referentes à pressão dos pais, que desejavam uma escola institucionalizada que garantisse o certificado de conclusão da escolaridade dos filhos. Por sua vez, por parte da educação burguesa, existe “uma

⁶ Ver LUCIANO, 2007. De acordo com a pesquisa realizada junto as Escolas Itinerantes do MST, reconhecida legalmente no estado do Rio Grande do Sul em 1996, contatou-se que, quando a escola assume formas de resistir as determinações do capital, a coerção do Estado em relação à escola aumenta na mesma medida em que ela se coloca como resistência. Prova disso, nesse mesmo estado foi realizado o fechamento das Escolas Itinerantes, em 2009.

necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna” (CURY, 2000, p. 60). Nesse sentido, a institucionalização da escola criou uma relação de dependência do Estado, da forma como a classe capitalista deseja para a manutenção da sua hegemonia. “De fato, a oficialização e a conseqüente regulamentação do saber em nossa sociedade o torna mais normatizado em relação aos interesses dominantes, através de agências formais” (CURY, 2000, p.106).

A educação no MST, ao se qualificar na busca de direitos, com a conquista da Escola Itinerante, trouxe perigos aos objetivos do movimento. A gestão escolar pode se apresentar independente da organização no momento em que fica dependente do Estado. Conforme Luciano (2008), isso ocorreu com algumas Escolas Itinerantes, tornando-as burocráticas, o que dificultou sua capacidade de mobilização e a do próprio MST. A prática educativa entrega-se à conformidade e ao consentimento dos responsáveis, engessando-se na possibilidade de uma gestão escolar democrática, ao cumprir as leis institucionais.

A burocracia pedagógica quer assegurar que cada um cumpra seu dever e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o interesse geral. Da parte do sujeito, ela quer que esse se conforme às regras que lhe são impostas. A medida da conformidade é a medida dos resultados que provam a própria conformidade (CURY, 2000, p. 119).

Uma vez burocratizada a escola, as lutas do MST não se reconhecem nas práticas administrativo-pedagógicas da Escola Itinerante. Ademais, de acordo com Vendramini, com o passar do tempo, parece que a organização das escolas e a realização de seus objetivos foram deixadas apenas para os professores.

Apesar do legítimo direito à educação dos trabalhadores do campo como uma necessidade que contribua para o desenvolvimento nos locais de assentamento, a institucionalização da Escola Itinerante, em alguns casos, levou a gestão escolar a preocupou-se por demais com os processos burocráticos, administrativos, pedagógicos e curriculares a que o Estado submete a escola.

Entretanto, quando a escola não atende as determinações burocráticas e coercitivas do Estado, como aconteceu com outras escolas⁷, são utilizados diferentes mecanismos mais arbitrários de coação. Prova disso, no ano de 2009, ocorreu o fechamento de todas as Escolas Itinerantes no Estado do Rio Grande do Sul⁸, pois estas escolas não seguiam a proposta política e pedagógica do Estado, cuja desobediência, se configurava como uma ação pedagógica emancipadora, desencadeando processos educativos para atender os interesses dos trabalhadores.

[...] ao darem uma certa forma ao espontâneo, elas ao mesmo tempo que conformam, refinam, ao mesmo tempo que reproduzem também transformam. Além da vivência que a tal formação conduz, a presença e o contato com esta forma que organiza, desde que assumidas sob nova perspectiva, permitem sua superação no próprio campo (ou melhor, a partir do) em que essa institucionalização se dá (CURY, 2000, p. 95).

Neste caso, ação pedagógica não deixa de atender aos interesses dos trabalhadores em oposição à preocupação em manter a escola legalmente constituída, mesmo considerando a infinidade de procedimentos legais que poderiam interferir na gestão escolar, tornando-a burocrática e hierarquizada. Também não estamos afirmando que a escola não necessite de procedimentos legais para o desenvolvimento de sua função, pelo fato de que “se a instituição organiza, isto é, dá uma certa forma ao espontâneo, não quer dizer que ela seja fatalmente burocrática” (CURY, 2000, p. 95).

Se a subordinação estrutural do trabalho ao capital, segundo Antunes (2002), é o fundamento do sistema de metabolismo social do capital, considerando as ações da escola junto a mídia e a outros instrumentos hegemônicos que entram no processo de mediação intuindo subordinar todas as relações sociais de produção aos imperativos de produção e reprodução do capital, como, então, as escolas públicas burocratizadas, centralizadas e precarizadas em sua concepção e funcionamento, com professores desmotivados e desvalorizados na missão de educar, conseguem responder a uma rápida adaptação às exigências do capital no que se referem à preparação da mão-de-obra quando ocorrem mudanças na forma de exploração?

⁷ Ver Luciano (2007).

⁸ Freire (2009).

Esta questão abordamos no próximo capítulo discutindo a questão da democracia representativa no momento em que ocorre, no capitalismo, mudanças não na estrutura de exploração, mas na forma de apropriação de excedente, como aconteceu na passagem da produção fordista/taylorista para a produção flexível, pois acreditamos que na organização administrativa da escola encontra-se uma das respostas da rápida adaptação da escola às determinações do capital, já que esta segue o modelo empresarial.

2 DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CAPITALISTA

Wood critica a compreensão de que a emancipação não ocorrerá pelas lutas de classe e sim através de lutas no campo denominado por ela de bens “extra-econômicos” (emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática). Essa crítica baseia-se no fato de que, para os capitalistas, tanto faz quais são as identidades que exploram. Para a autora, as identidades só têm força social emancipadora quando estão aliadas à luta de classes. Desse modo, quando existe a possibilidade do capitalismo reforçar as diferenças em favor da exploração ele o faz, utilizando todos os dispositivos ideológicos e culturais. O capitalismo é capaz de aproveitar toda opressão “extra-econômica” construída histórica e culturalmente em benefício próprio e, ainda que existam condições de superação das desigualdades raciais ou da opressão de gênero, suas relações estruturais de exploração permanecem intactas, pois as lutas pelos bens “extra-econômicos” são travadas na esfera da “sociedade civil”, muitas vezes, contra o Estado, mas não contra as questões essencialmente políticas da economia.

Nesse sentido, abordamos a democracia como um elemento central para pensar uma proposta de gestão escolar democrática e emancipadora na qual sua compreensão passa a ser vital não como um objeto em si, mas como uma relação de poder que possibilita a realização de acordos políticos. Para isso, é importante compreender o conceito de sociedade civil na ótica do capital e suas implicações na organização social, considerando a luta de classe como uma forma de emancipação humana.

2.1 Sociedade civil e luta de classes

Inicialmente, reconhecemos a necessidade de considerar as múltiplas formas de luta na sociedade civil, como aquelas relacionadas com a discriminação e a opressão que, aliás, não são originárias do capitalismo, mas são apropriadas e aperfeiçoadas para manter a contradição de classe. No entanto, esses direitos sociais distribuídos no capitalismo correspondem à democracia representativa através da qual o Estado se posiciona ativamente para garantir as relações globais do livre mercado. Isso significa que, caso as lutas dos trabalhadores se limitem aos direitos civis sem uma preocupação de luta de classes, a emancipação humana se inviabiliza, principalmente quando as lutas somente estão voltadas aos bens “extra-econômicos” distribuídos na “sociedade civil”, o que, segundo Wood (2003), foram desvalorizados pelo capitalismo.

Se para Wood (2003), como já mencionamos, a democracia é utópica em uma sociedade capitalista, isto significa que a democracia é impossível de se desenvolver nas estruturas do capitalismo. Então, caso alguém deseje uma democracia que atenda definitivamente os interesses da maioria é necessário mudar as estruturas de dominação através de relações e de processos sociais e culturais, só possíveis com práticas que exponham as contradições que se desenvolvem no seio do capitalismo, como as contradições de classes.

Com o colapso da União Soviética, o capitalismo ganhou terreno para impor seus imperativos expansionistas em ritmo sem precedentes pelo livre acesso aos territórios e às culturas de grande parte da população mundial em função da quase inexistência de projetos que visem resistir através de outras possibilidades, situação agravada, segundo Wood, quando os acadêmicos abandonaram o materialismo histórico de Marx. Para nós, esse abandono ocasionou uma onda de trabalhos limitados pela própria armadilha que o capitalismo os submeteu que é a negação das relações sociais de classe imbricadas no modo de produção capitalista.

Sem a oposição através de um projeto alternativo, as conseqüências para a população pobre mundial são, no mínimo, assustadoras⁹. Pensamos ser necessário construir teorias

⁹ Estudo de Mike Davis (2004) a partir do último relatório da ONU estimou que em 2001 existissem 921 milhões de pessoas vivendo em favelas, sendo 78,2% da população urbana dos países menos desenvolvidos do mundo. (apud SADER, 2004). Conforme a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO, o

capazes de entender a extraordinária complexidade de relações sociais em que mergulhou a “sociedade de consumo”, sem perder de vista a lógica específica do capitalismo em relação à exploração de classe.

De la extraordinaria caracterización que realiza Marx de la lógica de capital, de las tendencias inherentes al capital a una expansión sin límite y a una subordinación de todas las dimensiones de la vida a sus exigencias de acumulación, no se deriva un papel protagónico de los trabajadores para su transformación, a menos que se asuma la hipótesis de que esas fuerzas productivas constituyen la contribución histórica (positiva) del capitalismo al progreso de la humanidad, y que es posible la apropiación (colectivización) de esas mismas fuerzas productivas para ponerlas al servicio, no de la explotación y la dominación de la minoría burguesa, sino de la totalidad de la sociedad (HILDEBRANDT, 2004, p. 163).

Ellen Wood (2003), ao afirmar a incompatibilidade da democracia na sua essência emancipadora com o projeto político capitalista, apresenta os perigos oferecidos pela compreensão equivocada do conceito de sociedade civil, como uma super esfera que engloba quase tudo, inclusive o próprio mercado.

Significa que, para avançarmos na discussão sobre sociedade civil, é necessário compreender a definição de classe social. Conforme Wood (2003, p. 73), há duas formas para identificar classe: “ou como um local estrutural ou como uma relação social”. A primeira se destaca pela forma estratificada que se apresenta em uma estrutura hierárquica definida pelos critérios econômicos e é identificada, principalmente, pela renda. A segunda é específica do marxismo e se sustenta em uma concepção sócio-histórica de classe, na relação entre o apropriador e produtor, relação em que se extrai a “mais-valia”. Essa forma de definição de classe social localiza o foco na relação social em si, nas contradições e nos conflitos que explicam os processos históricos e sociais. Isso não significa, afirma Wood, diluir o conceito de classe em experiências subjetivas, mas permite afirmar que é possível existir classe sem a consciência de classe nas relações de produção.

número de pessoas que passam fome chegará a um recorde de 1,02 bilhões este ano, sendo esta situação exarcebada pela alta persistência dos preços dos produtos alimentícios básicos, a partir da crise alimentícia de 2006-2008 (JORNAL ESTADÃO, 2009).

Apoiado nas argumentações de Wood constata-se que a luta de classe precede a consciência de classe. São nas lutas e nas organizações das pessoas integradas no mundo do trabalho que elas praticam, de forma coletiva, novas relações sociais e culturais. Na realidade, possibilitam aos trabalhadores organizados identificar e se posicionar como classe no momento em que se constituem como sujeitos políticos na busca de sua emancipação. Conforme Hildebrandt,

Hasta que el hombre individual real no se haya vuelto en su vida empírica, en su trabajo individual, en sus relaciones individuales un ser perteneciente a una clase, hasta que el hombre no haya reconocido y organizado sus ‘propias fuerzas’ como fuerzas sociales y por lo tanto deje de separar la fuerza social de la idea de fuerza política, hasta entonces no se completa la emancipación humana. (HILDEBRANDT, 2004, p. 133).

Se reduzirmos o conceito de classe à consciência de classe, estaremos sugerindo que na ausência da consciência de classe não existe classe e, portanto, não existe luta de classes. Para o capitalismo esta visão permite avançar seu projeto expansionista de exploração e apropriação do lucro, porque, ao soterrar a classe como categoria de análise, as lutas sociais sobre as questões econômicas e políticas são transferidas para as questões essencialmente políticas travadas na chamada “sociedade civil”, tornando a classe completamente invisível.

A luta de classes é meio e condição dada pela forma como esta estrutura a sociedade para o desenvolvimento de um determinado modo de produção tendo elas consciência ou não. Já, a consciência de classe é um produto de uma determinada classe que vive condições históricas determinadas referentes a um processo de produção, que é a expressão elevada de perceber a realidade em sua totalidade. Não significa que exige uma equiparação plena e objetiva da consciência com a estrutura pela qual se busca transformar, mas é um situar-se histórico e ativamente no desenvolvimento de uma medida suficiente que permite as classes trabalhadoras as “condições de se tornarem conscientes das ações que devem executar, e efetivamente executam, para conquistar e para organizar sua posição dominante” (LUKÁCS, 2009, p.7).

De forma diferente, quando não se atinge tal medida ou, pior, quando os trabalhadores não se reconhecem como classe, da forma como acontece com a nova reorganização da

exploração do trabalho, estes estão a caminho da passividade, “a uma oscilação inconseqüente entre as classes dominantes e as classes condutoras das revoluções, e suas eventuais explosões tomam necessariamente um caráter elementar, vazio e sem objetivo, e estão condenadas ao fracasso final, mesmo no caso de alguma vitória acidental” (LUKÁCS, 2009, p.6).

A conceituação de classe, entretanto, não deve ser entendida apenas em posições estruturais - relacionadas a diferenças, desigualdades e hierarquias -, mas em relação aos meios de produção, compreendida no processo histórico e cultural. É nesta concepção que a classe é visível e possível de ser descrita na medida em que se transforma em consciência de classe, porque já existem situações objetivas de classe dadas pelos modos de produção. Dessa forma, podemos dizer que

[...] as classes surgem ou “acontecem” porque pessoas em “relações produtivas determinativas”, que conseqüentemente compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as “formas de classe” (WOOD, 2003, p. 79)¹⁰.

O capitalismo tem procurado afastar a luta de classes das análises contemporâneas. Um exemplo é a chamada “perda da centralidade” da categoria trabalho como organizadora das relações sociais.

Entendemos, sob a perspectiva da emancipação humana, que os sujeitos se constroem somente na prática, quando lutam coletivamente contra a exploração, a dominação, a alienação e a discriminação. Então é necessário resgatar e atualizar o tema do mundo do trabalho. Isso implica, por exemplo, que as lutas de gênero e de raça, ao se agruparem à organização social do trabalho, possibilitem o fortalecimento do combate à exploração e discriminação, na qual milhões de trabalhadores estão em condições de super-exploração, como é o caso das mulheres. Porque,

¹⁰ Esta afirmação de Wood tem como base os estudos de Edward P. Tompson sobre a formação da classe operária inglesa, a qual formou-se como classe revolucionária a partir de questões objetivas entre sofrimento e resistência dos trabalhadores.

[...] o que perdeu centralidade foi a forma salário e não a categoria trabalho, que continua a ser a fonte de sobrevivência da grande maioria da humanidade assim como o determinante fundamental na organização da vida cotidiana da grande maioria da humanidade, condicionador das suas forma de consciência (SADER, 2004, p. 127).

O capitalismo necessita negar a existência da classe e o significado do trabalho como referências e organizadores das relações sociais para ocultar a existência da classe trabalhadora, rebaixando a luta de classes entre tantas outras identidades. Nesse sentido, não há emancipação pelo trabalho. Para o capitalismo, quanto mais fragmentado, precarizado, fragilizado, inseguro, vulnerável e super-explorado o trabalho, maior é o seu alcance expansionista, mantendo-o como regulador e garantidor das relações sociais.

Atualmente os trabalhadores se constituem num vasto proletariado informal que perdeu sua capacidade produtiva e organizativa, originário de vários modelos de produção impostos pelo capital internacional tanto no meio rural, como urbano¹¹. Como consequência, os trabalhadores se distribuem em organizações sociais, o que lhes permite condições de aproveitar suas experiências na medida em que elas se tornam indispensáveis para a prática da luta de classes. Como afirma Wood (2003, p. 76), “as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe”. No entanto, na atualidade poucos são os movimentos, sindicatos ou partidos políticos que se apóiam na contradição entre capital e trabalho. Para entendermos as organizações dos trabalhadores que misturam luta de classes e conquista de direitos na sociedade capitalista é necessário trabalharmos o significado dos conceitos de “sociedade civil” e “políticas de identidade”.

A categoria “sociedade civil” está presente nas principais teorias contemporâneas sobre a emancipação e se encontra repleta de contradições. Ao percorrer o pensamento de Wood (2003), vemos que a concepção moderna de “sociedade civil” aparece pela primeira vez no século XVIII, com um significado diferente das noções anteriores de *sociedade*. “Sociedade civil” representava no passado uma esfera fora do Estado, nem pública nem

¹¹ Abordamos o tema do trabalho informal nas seções seguintes, considerando o modelo de produção flexível que precariza e fragmenta o trabalho.

privada, tendo como pré-condição a idéia de Estado como uma entidade abstrata com sua própria identidade corporativa.

Porém, atualmente, sob a perspectiva do capital, o conceito de “sociedade civil” serve para identificar um espaço de liberdade fora do Estado, além de reduzir o sistema capitalista ao rol das muitas esferas complexas e diversas da sociedade moderna. É um espaço de autonomia, pluralismo e de iniciativas voluntárias garantidas pela democracia formal, que se desenvolveu no ocidente pela característica especial de ter gerado uma separação avançada entre o Estado e a sociedade, tornando a economia capitalista uma entre várias práticas e relações sociais da sociedade.

Esse conceito, além de reviver a preocupação liberal com a limitação e legitimação do Estado, traz consigo o reconhecimento da diferença e da diversidade que não pode ser negado, pois, conforme Wood (2003, p. 210), “esse abrigo conceitual, que a tudo cobre, desde os lares e as associações voluntárias até o sistema econômico do capitalismo, confunde e disfarça tanto quanto revela”.

O uso abrangente do conceito pode tornar o capitalismo invisível, quando coloca todas as relações sociais e o conjunto de instituições de produção capitalistas com o mesmo peso de igualdade em relação às associações de bairros ou voluntários. Essa abrangência das relações sociais que não reconhece o sistema capitalista como uma unidade totalizadora serve para negar a luta de classes ao mesmo tempo em que ele (o capitalismo) desaparece conceitualmente. Desta maneira, as instituições capitalistas globais podem interferir diretamente nas políticas sociais dos países a elas submetidas. No Brasil, por exemplo, a educação pública está situada no interior da economia capitalista, cujas diretrizes escolares são orientadas pelo Banco Mundial.

A estratégia teórica adotada pelos defensores da “sociedade civil”, ao acusar o marxismo como um risco às liberdades democráticas, identifica democracia formal com o capitalismo ao mesmo tempo em que inviabiliza as perspectivas de democracia participativa local. Conforme Wood, para esses teóricos, é necessário reconhecer os avanços das liberdades e igualdade atingidas somente no desenvolvimento capitalista através da democracia formal, cujas decisões dos direitos pertencem à classe política, já escolhida pela sociedade como seus representantes. Sheth (2002, p. 112), entretanto, discorda que a democracia participativa local

seja “uma idéia atávica que não merece qualquer discussão teórica séria”.¹² Da mesma forma, Buhlungu (2002, p. 168), critica as idéias que afirmam “a trivialidade de tudo o que é local”.¹³

Não negamos a importância, para o desenvolvimento humano, de uma democracia em favor das liberdades civis, seus princípios de legalidade e a proteção de uma esfera não-estatal contra o Estado. Em uma compreensão que privilegia a importância da “sociedade civil”, no entanto, a autonomia individual é a forma adequada para conquistar os direitos civis, considerando a “sociedade civil” como o único espaço de disputa. Nesse sentido, o capitalismo é apenas mais uma relação social, especializada somente nas questões econômicas globais. São por essas e outras que os pressupostos teóricos da defesa da “sociedade civil” carecem de definições claras, reforçando, apesar disso, a hegemonia da classe dominante.

Essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão estas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil (CURY, 2000, p. 57).

A “sociedade civil” trouxe consigo a privatização do poder público em que a apropriação, exploração e dominação não pertencem à autoridade pública, da forma como acontecia nas sociedades pré-capitalistas, isentando-se da responsabilidade social no momento em que outorga poderes privados às classes dominantes, em uma dimensão que “teria feito inveja de muitos Estados tiranos do passado” (WOOD, 2003, p. 218). Como resultado, afirma a autora, o capital internacional não só estabelece regras às economias dos outros países, como permite aos Estados capitalistas avançados protegerem suas economias domésticas e o papel principal do Estado passa a ser o apoio às iniciativas privadas na “sociedade civil”.

¹² Na tentativa de fugir da proletarização científica, “Sheth contrasta o discurso e a prática dos movimentos sociais da Índia em luta por formas de democracia participativa local que ‘tragam a democracia de volta ao povo’, e o discurso e prática das elites metropolitanas que vêem nessas formas populares uma ameaça às estruturas políticas do Estado nacional e à economia de mercado. Desse contraste resulta que o Estado indiano está sujeito a duas pressões de sinal contrário: as exigências neoliberais da globalização e as demandas emergentes dos movimentos sociais” (SANTOS, 2002, p. 33).

¹³ Sakhela Buhlungu mostra a contribuição decisiva dos movimentos sociais e das estruturas de democracia participativa em que eles se plasmaram na luta contra o *apartheid* na África do Sul durante a década de 1980. Em seguida, analisa criticamente o modo como a democracia participativa foi declinando à medida que se foi consolidando a transição para a sociedade pós-*apartheid*. Este declínio deveu-se, em parte, ao fato de o novo Estado democrático ter dado total prioridade à democracia representativa e ter desestimulado a democracia participativa, apesar de esta estar consignada na Constituição” (SANTOS, 2002, p. 33).

Para Cury (2000) o Estado possui a função de manutenção de um equilíbrio político que visa atender os interesses das classes dominadas. Isso ocorre pelo caráter contraditório do próprio processo de acumulação das classes dominantes que o Estado ajudou a construir, como uma forma de corrigir ou atenuar os desequilíbrios sócio-econômicos resultantes do mercado. Nesse contexto, a educação passa a assumir papel preponderante, entrando como elemento de intermediação para manter as concepções liberais entre o capital e a sociedade. Então, “o Estado só existe por causa da propriedade privada, de tal forma que isto também passou para a consciência comum” (MARX, 1987, p. 98), no qual o Estado liberal e a “sociedade civil” se completam e se apóiam na tentativa de relaxar as tensões entre democracia liberal e capitalismo (Wood, 2003).

Conforme Wood (2003), democracia é uma bandeira de quase todos os capitalistas e de muitas lutas progressistas em busca dos bens “extra-econômicos”. No feudalismo os camponeses eram explorados não pela relação de produção ou pelos imperativos do mercado, mas pelas relações “extra-econômicas” sob a forma jurídica, política e militar. Neste caso, estes bens possuíam um valor especial, tornando-se escassos. No capitalismo existe a desvalorização dos bens políticos baseados na separação entre o político e o econômico, tornando, pela primeira vez, uma democracia apenas política sem implicações nos setores econômicos (privados), o que indica que o capitalismo permite uma vida comunitária separada da organização da produção e da comercialização, onde podem acontecer muitos eventos na vida política sem tocar fundamentalmente nos poderes de exploração.

Isto reforça a idéia de que, no capitalismo, parece existir a tendência em apontar muitas relações sociais fora da estrutura de produção e exploração. Em consequência, existem outras tantas identidades sociais afastadas das questões econômicas. Nesse sentido, ainda que pessoas pertençam à classe, isso não é mais importante em relação às outras identidades, porque o capitalismo mantém o controle privado daquilo que já foi domínio público ao mesmo tempo em que transfere as responsabilidades sociais para o Estado. Ou seja, não existe relação social fora dos imperativos do mercado.

Não negamos, também, que as pessoas possuem outras identidades além de identidade de classe, mas precisamos saber o que significa ou é ocultado na questão da emancipação dos bens “extra-econômicos” no capitalismo. Ademais, conforme Wood, a emancipação de

gênero e de raça só se completam com a integração das relações econômicas sobre o domínio da vida política da sociedade. Portanto, para desenvolver uma democracia participativa é necessária a revalorização dos bens “extra-econômicos” que o capitalismo, ao distribuir, desvalorizou.

Desse modo, na Índia,

[...] ao redefinir as questões do desenvolvimento em termos políticos, os grupos que trabalham separadamente em assuntos diferentes, como o gênero, a ecologia e os direitos humanos, ou nas áreas da saúde e da educação, agora concebem suas atividades em termos mais genéricos, como uma forma de ação política e social destinada a contrariar as estruturas hegemônicas de poder, em todos os níveis – local, nacional e global [...]. (SHETH, 2002, p. 109).

É nessas concepções que objetivamos identificar as possibilidades de uma gestão escolar mais democrática, apresentando os desafios acerca dos direitos civis, no caso a educação, que está sob controle do Estado liberal. Nessa perspectiva, a educação será analisada como um resultado contraditório do processo hegemônico da classe dominante, “o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia” (CURY, 2000, p. 48).

As considerações de Cury em relação à educação formal, que reproduz os meios e as relações de produção capitalistas, podem elucidar nossa análise quando ele afirma que o “capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma” (CURY, 2000, p. 56). Essa integração e submissão da classe trabalhadora à lógica dos direitos civis distribuídos pela democracia liberal têm como objetivo desestabilizar as formas de organização pela desarticulação da cultura dessa classe, na qual o Estado capitalista, “ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas” (CURY, 2000, p. 56).

Em resumo, no capitalismo, as classes sociais são diluídas no pluralismo social caracterizado pela diferença e pela identidade, enfraquecendo a luta de classe e o significado

do trabalho como o organizador social. De acordo com a política liberal, somente as lutas na esfera da “sociedade civil” oferecem a possibilidade da emancipação através das conquistas dos direitos civis, considerando que esses direitos foram amplamente distribuídos na formalidade da democracia representativa.

Nos contornos da democracia representativa, cujos direitos civis, no caso a educação, são distribuídos na “sociedade civil”, esfera que mantém a sociedade afastada das questões econômicas, vamos compreender como a escola consegue responder as rápidas mudanças no mundo do trabalho, que é uma exigência do capital para garantir a apropriação de excedente em escala ampliada. Para isso, primeiro, relacionamos esse regime político, no caso a democracia representativa, que permite a subordinação do trabalhador ao capital. Esta forma de democracia, além de oferecer os valores e princípios para a organização geral da sociedade, será considerada como uma estrutura apropriada para o desenvolvimento das metas capitalista. Após esta contextualização consideramos a gestão escolar como uma extensão do fordismo/taylorismo, modelo este que, ao entrar em crise, se reorganiza na produção flexível, a qual exige também um trabalhador flexível. Nesta passagem a escola também se reorganiza nos moldes dos modelos de produção, o que contribui para mantê-la em crise.

2.2 Democracia representativa: implicações na educação

Como vimos, democracia é um conceito utilizado em quase ou todos os espaços sociais formais e informais na atual sociedade ocidental, conceito este fortemente utilizado pelos países ditos democráticos, como acontece nos Estados Unidos e Brasil. Para a nossa análise, nos apoiaremos na democracia da Grécia Antiga, mais precisamente aquela desenvolvida em Atenas, como um ponto de partida pelo fato desta apresentar contornos definidos a cerca do entendimento de democracia. Significa que não negamos a existência de democracia antes ou depois da grega, mas é ela, segundo Wood (2003), apesar de suas limitações¹⁴, foi a que melhor demarcou a possibilidade de sua concretização.

¹⁴ Na democracia grega, como as mulheres representavam a metade da população e não tinham o direito da participação política, isso poderia desqualificar as considerações de Wood sobre a conceituação de democracia se considerassemos os valores e conquistas das discussões atuais de gênero numa sociedade que existiu há mais de 2600 anos atrás. É necessário considerar o momento histórico de cada época numa perspectiva antropológica da incompletude humana.

Autores divergem sobre a contribuição da democracia ateniense pelo fato desta se desenvolver na contramão do trabalho livre. No entanto, para o desenvolvimento da democracia ocidental Wood afirma que foi necessário eclipsar o trabalho livre dos camponeses e artesões como possibilidade de ascensão social na democracia ateniense, colocando a democracia de Atenas na sombra da escravidão.

Em Atenas,

[...] não restam muitas dúvidas de que os pequenos proprietários que trabalhavam a própria terra eram o núcleo da produção agrícola. Está fora de questão que nas grandes propriedades havia um estoque permanente, mas não muito grande, de escravos para o trabalho agrícola; mas as propriedades eram geralmente pequenas, e mesmo os proprietários ricos possuíam vários pequenos lotes espalhados, em vez de grandes unidades (WOOD, 2003, p. 159).

Os defensores do capitalismo apóiam-se em Platão, pois seus textos “representam um poderoso contra-exemplo, uma negação deliberada da cultura democrática” (WOOD, 2003, p. 165) pelo fato de que postulava a divisão entre governantes e produtores no sentido de desprezar a capacidade moral e política daqueles que dependem do trabalho para viver. A questão não é o fato de que os historiadores da democracia representativa desconhecem os camponeses e artesões como cidadãos, privilegiando a escravidão como característica principal, mas pelo perigo que representa a multidão trabalhadora na democracia ateniense para os interesses da política liberal. Ademais, estes trabalhadores não trabalhavam o suficiente, com o tempo ocioso para o lazer e participação política, motivo pelo qual foi a causa da condenação da democracia ateniense, cujos trabalhadores foram considerados pelos escritores liberais como a ralé ociosa.

Os efeitos dessa revisão histórica foram enormes, estendendo-se para muito além das motivações antidemocráticas originais de historiadores como Mitford. A ralé ociosa cobriu desde a descrição da democracia de Hegel, na qual a condição básica da política democrática era serem os cidadãos liberados da necessidade do trabalho e “que aquele que entre nós é executado por cidadãos livres – o trabalho da vida diária – deveria ser executado por escravos”, até a inversão marxista da ralé ociosa no “modo escravista de produção” (WOOD, 2003, p. 170).

Mais uma vez buscamos nas argumentações de Wood o motivo pelo qual utilizamos o termo “todos” como uma representação daqueles que se consideravam cidadãos, situação que retira do escravo qualquer status de cidadania. Em comparação, considerando a incompletude humana de cada época, atualmente qualquer pessoa (senso comum) condena o trabalho escravo do passado, como uma forma desumana de exploração do trabalho, sendo o trabalho assalariado a forma mais justa. No entanto, no futuro, caso o trabalho assalariado seja superado por outra forma de relação de produção, provavelmente este também será considerado por muitos como uma forma de super-exploração, com uma diferença, a de que em Atenas o trabalho livre do camponês e artesão eram os principais responsáveis pela produção, o que não ocorre na democracia capitalista. Significa que condenamos também a exclusão do escravo na democracia grega, mas não podemos esquecer a importância do trabalho livre sem precedentes desenvolvido em Atenas.

Os historiadores a serviço da classe dominante consideram o cidadão livre de Atenas, na sombra da escravidão, como um descaso. Isto ocorre devido:

[...] a tentativa de estabelecer ligações entre as fundações materiais da sociedade ateniense e sua política ou cultura (e a tendência dominante é ainda a de separar a história política e cultural grega de toda raiz social), é a escravidão que fica no centro do palco como o grande fato determinante (WOOD, 2003, p. 162).

Diferentemente da democracia grega em que a participação de “todos” nas tomadas de decisão era uma condição da sua efetivação, ela reaparece com a “definição de democracia em que a transferência do poder para os ‘representantes do povo’ constituiu não somente uma concessão necessária ao tamanho e à complexidade, mas a própria essência da democracia em si” (WOOD, 2003, p. 187). Significa que a utilização do termo democracia mudou seu conteúdo, de participativa para representativa, sendo considerada sua forma mais avançada de atender as necessidades sociais, políticas e econômicas.

Uma das hipóteses que sustenta a democracia é a de que todo cidadão pode decidir a respeito de tudo. Ocorre, entretanto, que, além das objeções feitas por Schumpeter, os problemas políticos de uma economia que não é mais familiar nem apenas de mercado, mas uma economia cada vez mais complexa, regulada e planificada, tornam-se cada vez mais complicados. A luta contra a inflação, a geração de empregos, a melhoria da distribuição da renda, por exemplo, são questões de tal grau de complexidade que, para enfrentá-las, se exige competência técnica num nível muito superior ao senso comum do cidadão. Aqui estamos frente a um dos paradoxos da concepção clássica da democracia, no entender de Norberto Bobbio (1983) (AMANTINO, 1998, p. 131).

No entanto, esse conteúdo e forma oferecem “perigo” aos interesses da maioria, pois a estrutura da representação é hierárquica e burocrática, o que garante privilégios a minoria em nome da suposta democracia.

Com base nas argumentações de Wood, percebemos que ser democrático não é apenas falar em democracia ou citá-la em um contexto que, por vezes, não está estruturado para um desenvolvimento de relações democráticas. Como ela não é dada, muito menos natural, ela precisa ser construída. A democracia para ser desenvolvida em seu conteúdo e forma nos moldes da democracia participativa precisa de uma cultura derivada de práticas e valores, como a cooperação¹⁵, constituindo-se na mesma medida em que tenta mudar as estruturas que a impede de seu exercício pleno, como as relações de produção capitalista.

No Brasil, nas décadas de 70 e 80 do século XX houve uma mobilização social em defesa da democratização do país, considerando que este passava por um processo de ditadura militar. Embora segmentos ligados a grupos considerados de esquerda clamassem por uma abertura democrática ao mesmo tempo em que lutavam contra as estruturas capitalistas, outros não questionaram o capitalismo, mas exigiam a democratização do sistema, com forte apoio dos meios de comunicação. Como resultado, o Brasil continuou seu modelo de sociedade (capitalista) e a tão sonhada abertura democrática tornara-se realidade, mas com o conteúdo original (dos gregos) modificado de participativo para o representativo, cujo limite se estende à escolha dos especialistas em política, como postulava Platão¹⁶, ou “representantes do povo”, em que “o governo é exercido por elites políticas” (AMANTINO, 1998, p. 138). No entanto, se o governo é exercido pelas elites, suas políticas são para seus interesses. Prova disso foi a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 que prevê a “gestão democrática do ensino público”¹⁷, a qual atendeu os interesses privados, ou seja, do capital.

Desde então, sob a euforia da democracia, já com o conteúdo transformado, e por determinação do Banco Mundial, em 1996 houve a reformulação da lei que regula a educação brasileira, culminando na Lei nº 9.394/96¹⁸, cujo espírito descentralizador de decisões aposta

¹⁵ Desenvolvemos a concepção de cooperação no próximo capítulo, onde o trabalho cooperado dos sem-terra são compreendidas como uma condição necessária para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática.

¹⁶ Nesta mesma seção abordamos as idéias de Platão sobre os especialistas em política.

¹⁷ Constituição da República Federativa do Brasil 1988, art. 206, parágrafo VI.

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Lei 9.394/96.

na democracia formal, expressos nos artigos 14 e 15 que prevêm a gestão democrática na escola, com a participação dos professores, funcionários e comunidade.

Diante dessa lei, que é a expressão contraditória de democracia participativa, no sentido original de tomada de decisões, visando a manutenção do modelo atual de produção para garantir o lucro dos donos dos meios de produção como objetivo final, o capital, ao utilizar-se da democracia formal, inviabiliza a participação democrática da sociedade nas decisões políticas. Como, então, no Brasil, é possível acontecer a gestão democrática escolar, considerando a escola como uma extensão estrutural desse modelo, já que ela pertence ao Estado? Cabe-nos, então, compreender a diferença entre democracia participativa e representativa e, desta última, quais suas implicações na educação, cuja função da escola tende a atender aos interesses do capital e, mesmo considerando as rápidas mudanças nos modelos de produção, ela consegue também uma rápida adaptação pelo fato de que é uma extensão do modelo empresarial. Este tema abordamos no próximo tópico.

Para os gregos, diferentemente da democracia representativa praticada no Brasil, a democracia participativa é uma concepção de sociedade que vai além dos aspectos políticos, mas também econômicos, sendo um processo educativo com dimensões que correspondam à plenitude do ser humano, tornando-o feliz. Para conquistar esta complexa qualidade, o homem deve participar ativamente na *polis*, objetivando contribuir para que esta, cada vez mais, se torne um lugar melhor de viver não apenas para ele e seus pares, mas para o conjunto da sociedade. Platão, para contribuir com o processo participativo e político dos homens na *polis*, desenvolve uma pedagogia associada à política, em que a capacidade dos homens de produzir idéias, para além do mundo sensível na busca da essência dos fenômenos sociais, torna-os sábios, o que lhes garante a função política na *polis*. Da mesma forma, Aristóteles, embora reconheça a matéria como categoria central para compreender as verdades do mundo em movimento, também reforça as posições de Platão sobre a participação popular na política, compreendendo a virtude como conhecimento. A partir dessas idéias vamos entender, na prática e através dos pressupostos de Protágoras descritos por Wood (2003), como elas se desenvolvem no interior da sociedade ocidental.

Protágoras defende a idéia de que a virtude pode ser ensinada não do ponto de vista erudito, como acredita Platão e Aristóteles, mas apreendida entre os membros da comunidade mediante à sabedoria coletiva, às práticas, aos valores e às expectativas com base nos

costumes. Aqui existe uma leve divergência epistemológica no entendimento da democracia que, de acordo com Protágoras, na sociedade política e, conseqüentemente, participativa é a virtude cívica que constrói as bases para uma cidadania de qualidade universal. De forma similar podemos dizer que a participação dos gregos na *polis* é a expectativa das reivindicações sociais atuais sobre a gestão escolar quando se pretende participativa. Isto é, “todo aquele que vive numa comunidade civilizada, especialmente na polis, é exposto desde o nascimento ao processo de aprendizagem que promove a virtude cívica, em casa, na escola, por admoestação e punição e, acima de tudo, por meio dos costumes e das leis da cidade” (WOOD, 2003, p. 167). Do contrário, quando a ênfase não recai no aprendizado orgânico do conhecimento de uma geração para a seguinte, o conhecimento moral e político, dado pela instrução do sofista, pode desenvolver as características de uma educação de especialistas, de competências e de exclusividades. Para esse caso Tyler (1979) já apontava que, na organização escolar hierárquica e burocrática, a responsabilidade, que vai desde o planejar até o momento de avaliar, é delegada aos especialistas, cuja participação dos demais são manifestações secundárias de pouca consideração. Acreditamos que esteja nesse debate uma das explicações da transformação de como foi entendida a democracia participativa de Atenas para a democracia liberal ocidental, que é representativa. Os defensores desta eclipsaram todas as contribuições atenienses sobre a matéria, o movimento da sociedade, a dialética, entre outras, distorcendo da melhor forma possível o conceito e, principalmente o conteúdo, de democracia para os interesses da minoria, desenvolvendo a crença de que “o chamado *governo pelo povo* é uma ficção; o que existe, na realidade, ou pode existir, é *governo para o povo*” (AMANTINO, 1998, p. 138 - grifos do autor).

Os teóricos da democracia representativa valeram-se de uma parte da idéia de Platão sobre participação política, em que “os melhores sapatos são feitos por um sapateiro especialista, também a arte da política deveria ser praticada apenas por quem nela se especializa” (Id. Idib. p. 167), desconhecendo ou negando que, ao mesmo tempo, Platão também reconhece a participação dos trabalhadores nas assembléias públicas para que estes participem de opiniões políticas.

De acordo com Wood (2003), se na democracia ateniense a população pode participar através de opiniões nas assembléias, as quais influenciam diretamente as decisões políticas,

permitindo, assim, a ascensão social de qualquer trabalhador livre¹⁹, sejam eles agricultores ou artesões, como, então, resolver o problema ou “perigo” da contradição da participação popular que tenta desenvolver-se na democracia representativa, como é o caso da participação da sociedade nas questões escolares, as quais estão sob as determinações do Estado, considerando que esta forma de organização política, a representativa, necessita da transferência de poder para o conjunto de especialistas que organizam e colocam em prática os processos políticos, administrativos e pedagógicos da escola? Isso nos leva a relacionar com outra característica da escola quando atende as necessidades do capital, ou seja, é necessário compreender como se desenvolve a escola no momento em que o capital entra em crise e que apresenta um novo modelo de produção, com características de exploração ampliada da mais-valia, presentes na produção flexível?

Para a participação da sociedade nas decisões políticas a resposta está, ao que parece, no tempo livre do trabalhador, ou melhor, no tempo ocioso deste. No caso da escola, como ela é uma extensão da fábrica, seu desenvolvimento segue as variações da organização empresarial. Assim, ao entender o tempo disponível do trabalhador de uma vida política associado à participação do Estado, vamos analisar a organização escolar na passagem da produção fordista/taylorista para a produção flexível, considerando os motivos pelos quais ela consegue acompanhar as novas exigências.

2.3 A educação e as relações de produção: a escola como modelo empresarial

Como afirma Cury, a instituição que se organiza sem assumir formas burocráticas pode desenvolver práticas de interesses à maioria. Para isso, vamos considerar a administração escolar com uma questão fundamental “efetivamente adequada a sua natureza e a seus objetivos transformadores (que) se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada” (PARO, 2000, p. 159). Isso é o que pretendemos identificar, considerando as circunstâncias estruturais e culturais, mas que possibilita organizar, conforme Cury afirma que a institucionalização não é o problema, mas o caráter processual que a escola assume. Dessa forma, queremos diferenciar este trabalho daqueles que desconsideram as

¹⁹ Conforme Wood (2003), “a verdade é que, embora diversas formas de trabalho livre tenham sido uma característica comum em muitos lugares na maioria dos tempos, a condição desfrutada pelo trabalho livre na democracia de Atenas não teve precedentes e, sob muitos aspectos, permaneceu inigualável desde então” (p. 160).

totalidades e suas mútuas e contraditórias relações, como é o exemplo da relação entre o Estado e a escola. Com isso, se possível, balizar em que circunstâncias estruturais e culturais a gestão das escolas públicas deixa de corresponder aos interesses do capital, hoje manifestada através das mistificações do mercado e do fetiche da mercadoria, como uma relação natural, universal, histórica e inevitável.

Para compreender a organização escolar no contexto dos modelos de produção do capital, precisamos ressaltar que a administração não é uma característica específica do capitalismo. De acordo com Paro, ela se constituiu ao longo da história, trazendo consigo as contradições sociais e políticas dos interesses dos diferentes modos de produção. De modo geral, podemos afirmar que a administração tem como objetivo último utilizar os recursos da melhor maneira possível para fins determinados. Significa que abstrair suas características essenciais é mantê-la no seu sentido apenas geral. No entanto, como estamos nos referindo a um modo de produção específico, precisamos compreendê-la como uma atividade burocrática no interior das instituições que traz vantagens às especificidades do capital tanto de ordem técnica, favorecendo a produção em grande escala, quanto de ordem política, que, por sua vez, garante o controle do capital sobre o trabalho.

Paro elucida esta questão:

Como é facilmente perceptível, entretanto, esses dois aspectos são mutuamente dependentes, tendo a dimensão econômica a perpassá-los e a ligá-los organicamente. O aspecto técnico não pode ser considerado somente técnico, na medida em que sua função não é apenas maior eficiência e produtividade, mas: maior eficiência e produtividade nas condições capitalista de produção, ou seja, maior exploração capitalista, maior valorização do capital, maior extração de mais-valia, tudo que resulta em maior poder do capital sobre o trabalho. Da mesma forma, a dimensão política não se esgota no político, já que o controle do trabalhador acaba por provocar elevação na produtividade (PARO, 2000, p. 69).

Significa que o capital extrai o máximo de rendimento do trabalhador através da dimensão técnica e política, diferentemente do que acontecia na Grécia, cujos trabalhadores não serviam ou não vendiam sua força de trabalho. Do ponto de vista do capital, eles não trabalhavam o suficiente.

Para os gregos o importante era a participação política que, além das tarefas de trabalho, era necessário reservar mais tempo, de forma independente, para o lazer e a participação política nas assembleias. Contrariando essa perspectiva, com uma cajadada, a política neoliberal resolveu dois problemas, visto que, através da reorganização social do trabalho, não apenas aumentou o tempo de trabalho através da produção flexível, como também associou esta a extensão de outras atividades. Os trabalhadores passaram a realizar outras tarefas nos horários fora do local de trabalho, como a busca permanente da especialização que garanta a empregabilidade, retirando, assim, o tempo ocioso, livre, disponível para a participação de qualquer atividade política ou social.

No entanto, apenas sobrecarregar o trabalhador, tanto no horário de trabalho como fora dele, não basta para garantir a dependência do trabalhador ao capital. É preciso não apenas limitar sua participação política, mas desenvolver mecanismos que subjete definitivamente a consciência do trabalhador em prol da dominação, sendo a escola um poderoso instrumento. Nesse contexto a participação do Estado torna-se essencial como garantidor das relações de produção capitalista, como aponta Cury.

Essa política de dominação, que implica o aprofundamento da exploração mediante a manutenção das relações sociais, exige a presença do Estado. Este adquire especial importância e função com o novo papel que passa a assumir no contexto da divisão internacional do trabalho (CURY, 2000, p. 55).

Como o modelo de produção fordista/taylorista foi dominante praticamente em todo o século XX, as empresas operavam sob a lógica racional da produção em massa, enquanto a sociedade deveria seguir a mesma lógica, ou seja, democrática, racional, moderna e populista. Precisava, então, de um novo sistema de produção da força de trabalho, de um consumo também em massa e, principalmente, de uma política de controle, formação e gerenciamento do trabalho. Isto é, o binômio “baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 1999, p. 36).

Nas fábricas, na estrutura rígida que separa concepção e execução, o trabalhador desenvolve atividades fragmentadas através da “decomposição das tarefas, o que reduz a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resulta no trabalho coletivo

produtor” (Id. Idib, p. 37) de mercadorias. Neste modelo traçava-se uma linha rígida de produção que articulava os diferentes tipos de trabalho, organizando as relações entre as ações repetitivas dos trabalhadores, na qual a esteira responsabilizava-se não apenas pelo ritmo das tarefas, mas pela ligação do resultado do trabalho executado anteriormente com o seguinte. Como resultado, o trabalhador torna-se um segmento da máquina, que é a apropriação real do trabalho ao capital sendo a capacidade intelectual do trabalhador transferida para a dimensão gerencial da indústria, e a “mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo de sua dimensão absoluta, intensifica-se de modo prevacente a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia” (Id. Idib, p. 37).

Essa concepção ideológica da sociedade moderna teve como percussor a Inglaterra e, posteriormente, os Estados Unidos, que projeta seu modelo sobre o resto do mundo. A disciplina exigia do trabalhador um esforço para a produção suficientemente capaz de permutar no processo produtivo mundial e, como recompensa, recebia altos salários acompanhados de uma assistência social. Vale lembrar que essa relação entre formas disciplinares de trabalho e recompensa não se estendia aos países subordinados, como o Brasil, pois o que importava era a promessa da modernidade, que “serviu como um atrativo ideológico para assegurar um consenso suficiente para o projeto de modernização. A substância real do esforço, a real decolagem para a modernidade, de fato alcançada, foi a difusão do regime disciplinar [...]” (HARDT, NEGRI, 2001, p. 269).

Nesse contexto, o Estado, de um lado, adquire real relevância não apenas como mediador de conflitos para atenuar as tensões entre capital e trabalho, através do Estado do bem-estar social, como também responsabiliza-se diretamente pelo desenvolvimento social na regulamentação da economia. “Numa sociedade disciplinar, toda a sociedade, com todas as suas articulações produtivas e reprodutivas, é subordinada ao comando do capital e do Estado; e que a sociedade tende, gradualmente, mas com uma continuidade inevitável, a ser governada apenas pelo critério da produção capitalista” (Id. Idib, p. 264). Por sua vez, o Estado deve garantir a hegemonia como um momento consensual das relações de dominação, tornando-se central para o avanço do modelo fordista/taylorista que se impõe em toda a parte.

Para esse momento histórico do capitalismo atribuímos a importância da jornada de trabalho da produção em massa. Se, de um lado, alienava-se o trabalhador em atividades

repetitivas durante o período de trabalho, visando a manutenção das características da exploração da mais-valia, do outro lado, por ser uma produção em massa, exigia-se também o trabalho da mesma forma, ou seja, em massa, o que permitia aos trabalhadores uma organização coletiva, considerando o tempo ocioso desses para a participação política em movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos.

“A nova mobilidade transversal de força de trabalho disciplinado é significativa porque indica uma busca real e poderosa da liberdade” (HARDT, NEGRI, 2001, p. 274) dos trabalhadores que assumem modos diferentes de resistência, como a fuga do trabalho, a busca do trabalho não-operário, greves gerais e parciais, contestações da divisão hierárquica do trabalho, entre outros. A confluência da estagnação econômica, dada pela produção excessiva das fábricas que não conseguem vender seus produtos, com a intensificação das lutas dos trabalhadores que buscavam o controle social do processo produtivo foram fatores decisivos para colocar o modelo de produção do capital em crise, no caso o fordista/taylorista. Como os trabalhadores não conseguiram contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital associado ao crescente desenvolvimento tecnológico, “as forças do capital conseguiram reorganizar-se, introduzindo novos problemas e desafios para o mundo do trabalho, que se viu a partir de então em condições bastante desfavoráveis” (ANTUNES, 1999, p. 44).

Para dar conta da crise do modelo de produção, a nova reorganização social do trabalho visando recuperar seu ciclo produtivo, desta vez apresenta-se por meio da constituição de formas de acumulação flexível. Foi uma necessidade do capital que atendeu duas frentes como resposta à sua crise estrutural: a concorrência intercapitalista que visa beneficiar os grandes grupos transnacionais monopolistas e a contenção das lutas sociais, retirando definitivamente o tempo ocioso do trabalhador, o qual era destinado a uma vida política participativa, como anunciamos acima. Para isso, o capital utiliza-se de outra promessa, não mais a de progresso e a do sonho da modernidade, em que o trabalhador especializado terá a realização pessoal e profissional no espaço de trabalho, ou seja, “uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, mais favorável quando comparada ao fordismo/taylorismo, uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (Id. Ibid, p. 48). Desta vez, o tempo livre do trabalhador deixa de ser utilizado para seus interesses pessoais e coletivos, tempo este absorvido pelo capital em que o trabalhador entrega-se

integralmente a vida profissional, de forma individual, na busca de qualificação para fins de permanência ou ascendência no trabalho.

Diferentemente do fordismo/taylorismo em que o Estado era forte e protetor, agora, sob nova roupagem da política neoliberal continua com a mesma missão, a de manter as relações de dominação. Isso coloca o mercado e seus mecanismos de venda como reguladores das relações econômicas e financeiras, tendo o aval e a proteção do Estado mínimo, que se mantém isento nas transações econômicas, mas forte em relação ao cumprimento de leis e incentivos fiscais, permitindo a liberdade de contrato entre os agentes econômicos e financeiros. As repercussões não se estendem ao modo de produção do capital, mas às mudanças nas relações de trabalho que são profundamente alteradas, como a “desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização” (Id. Ibid, p. 53) do trabalho.

De acordo com Paro (2000), as relações de produção no modo de produção capitalista são determinantes para as demais organizações da sociedade, relações estas que se caracterizam pela exploração de uma classe sobre a outra, através do trabalho alheio que produz um excedente, que, por sua vez, não é exclusivo do capitalismo. O que possui de específico e que se diferencia dos demais modos de produção, é a produção da mais-valia desenvolvida no processo de produção de mercadorias.

Desta forma, “a administração especificamente capitalista que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção, se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais” (Idib. p. 125). No nível superestrutural encontramos a escola aceitando a ordem capitalista como um produto do progresso humano, aplicado aos mais diversos tipos de administração, que supera a própria história como o modelo ideal de sociedade.

No Brasil, a administração escolar adota o modo empresarial de forma implícita ou explícita, tendo como pressuposto básico a aplicação dos “mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista” (PARO, 2000, p. 124). Prova disto, no fordismo/taylorismo,

encontramos as características semelhantes entre as administrações escolar e empresarial, onde ambas centralizam a autoridade e o conhecimento na figura do diretor e supervisor, responsabilizando-os pela gestão. Enquanto que, professores (na escola) e trabalhadores (na fábrica), são responsáveis pela execução das tarefas pré-determinadas. Já, na produção flexível, além das tarefas de ofício, os trabalhadores e professores interagem na gestão, aumentando, assim, o prolongamento da jornada de trabalho sob a ilusão de que participaram das tomadas de decisão. Assim a administração escolar passa a ter validade social apenas quando assume técnicas e métodos da organização capitalista.

Como a administração empresarial desconsidera qualquer perspectiva articulada entre economia, política e cultura, a administração escolar percebe os problemas educativos do ponto de vista técnico, tendo como parâmetro satisfatório de resultados os mesmos que acontecem na fábrica, que é um local por excelência de exploração. Os mecanismos adotados pela administração capitalista, como a gerência e a divisão do trabalho, são utilizados para resolver os problemas da escola, com procedimentos burocráticos e hierarquizados, os quais contribuem para dificultar quais são os verdadeiros determinantes da prática administrativa escolar, colocando a educação escolar em crise.

Para este problema da administração escolar e, conseqüentemente, da crise da escola, Paro afirma:

Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia-a-dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representados pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar (PARO, 2000, p. 130).

Com as transformações nas relações de trabalho a partir dos modelos de produção fordista/taylorista e toytismo/produção flexível, considerando a administração escolar como uma extensão da fábrica, compreendemos essas implicações na gestão escolar. Como vimos,

com a crise do modelo fordista/taylorista²⁰, o capital organiza-se através da produção flexível, que exige outro perfil do trabalhador, cujas características não se limitam somente as exigências físicas, como também mentais. Nesta fase, o desenvolvimento tecnológico apresenta-se como um importante instrumento de organização do trabalho, sem eclipsar a centralidade do trabalho como organizador social, pois as novas formas de trabalho se diferenciam daquela que aconteciam nas fábricas, as quais passaram do trabalho formal para o informal. Da mesma forma quando o modelo de produção do capital entra em crise, a educação, por contribuir na reprodução das relações de trabalho, também entra em crise. Esta situação abre possibilidades de repensar a gestão escolar, já que ela segue as determinações do capital pelo fato de seguir, de forma similar, a organização empresarial.

Em resumo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, que necessita de valores voltados à promoção da autonomia das maiorias, a educação pouco contribuiu para a transformação social, com exceção da educação ateniense, cujas características estavam relacionadas com as práticas democráticas da sociedade²¹. Para essa afirmação, abordamos o modo de produção fordista/taylorista, que necessita de trabalhadores dóceis e disciplinados para atender a demanda empresarial e a tarefa domesticadora dessas necessidades na qual coube à educação desempenhar. É a comprovação histórica mais evidente da subjugação da educação aos interesses do capital. Com a crise do modelo fordista/taylorista, houve a necessidade de flexibilizar a produção a fim de tornar as empresas mais competitivas. Nessa nova organização social do trabalho, a educação aparece novamente como instrumento central às exigências das empresas, porém, desta vez, responsável pela formação do trabalhador também flexível e competitivo.

Para responder a demanda empresarial, na passagem do modelo fordista/taylorista para a acumulação flexível, a escola tem como objetivo formar trabalhadores com habilidades intelectuais aptos à rápida adaptação, à iniciativa frente às dificuldades, ao raciocínio abstrato, à autonomia de decisões com vistas à maximização da produção, às competências relacionais e possuir habilidades comunicacionais. Nesse universo de habilidades e competências, de um lado, a escola, por suas características estruturais e culturais, lança à sorte sua “clientela”, à

²⁰ A seguir, vamos caracterizar a crise do capital e da escola como aparente. Por enquanto, vamos analisar o fenômeno como se apresenta, que é superficial e aparente. Não podemos confundir, a crise é do modelo, mas não é do capital.

²¹ Ellen Wood (2003) na parte II do livro “Democracia contra capitalismo”, elabora uma interessante argumentação de que a democracia não na Grécia, mas em Atenas apresenta características democráticas que nunca foram igualadas.

qual submete ao processo “natural” de seleção, onde somente os melhores entre os melhores podem vender diretamente sua força de trabalho no processo de super-exploração tanto físico quanto mental. Do outro lado, as constantes mudanças nas relações de trabalho são tão rápidas que a escola pouco consegue acompanhar, mesmo que seja para reproduzir as relações de produção. São tantas as exigências que ela, contraditoriamente em relação a sua função hegemônica, encontra-se em crise, isto é, precarizada em sua concepção de integração ou de recusa às determinações capitalistas.

É por conta desta contradição que a escola deve manter-se em crise para evitar que ela se construa na segunda possibilidade, a que nega as determinações do capital. Isto é, manter a escola em crise é condição necessária para ela não se tornar um locus privilegiado de reflexão das contradições do capital. Somente quando a escola toma consciência de sua limitação (contradições), é que a educação pode avançar nas possibilidades e instaurar um tempo de mudanças. Lembrando que o que entra em crise é o modelo de produção, não o capital, a crise da escola é crise do ponto de vista do trabalhador (sociedade), não do capital, pois ela corresponde aos interesses do capital a partir de seus objetivos hegemônicos.

2.4 A crise do capital e da escola como aparente

Desde já, embora acreditemos nas leis universais baseadas na matéria e na história como o movimento e a transformação dos fenômenos, queremos ressaltar a idéia de que ainda não foram desenvolvidas as condições necessárias suficientes para a superação do capital. Ocorrem apenas indícios ou práticas pontuais²² para o desenvolvimento de uma cultura de participação e cooperação que, posteriormente, materializadas a outras questões (contradições), podem desencadear um processo de transformação social. É um pensamento que se diferencia das análises as quais julgamos responsáveis e preocupadas com a verdade, que descrevem o capitalismo e seus momentos de crise como possibilidades de desenvolver novas relações sociais, mais humanas e solidárias, caracterizadas pelos elementos que se desenvolvem para a passagem de sua superação.

²² Indícios que vamos tentar demonstrar a partir do próximo capítulo através da análise das formas de trabalho dos sem-terra desenvolvida nos assentamentos, sendo uma delas a cooperada.

Para isso, ao relacionarmos os problemas que envolvem a sociedade em geral que se entrelaçam com a educação, como a atual “crise do capital”²³, nossa análise muda o ângulo da reflexão para compreender tal crise, quando esta se apresenta de forma aparente e imediata, como uma condição necessária para a sua reprodução de forma ampliada, apresentando-se para a sociedade como mais um elemento de acumulação, desta vez, disfarçado em forma de crise. Ou seja, a crise torna-se um poderoso instrumento de convencimento de que o capital necessita da ajuda do Estado, da sociedade. Com isso, os impostos extraídos dos trabalhadores, que deveriam retornar por meio de políticas sociais, são deslocados às instituições privadas em crise, uma vez que, elas são as responsáveis pelo bem estar dos cidadãos. Significa uma apropriação extra da mais-valia, legitimada e aceita pela sociedade, sem grandes contestações.

Para a ampliação dessa acumulação, as verdades do capitalismo precisam ser reafirmadas pelas instituições formadoras de subjetividades (senso comum), como a escola, em concordância à conjuntura existente. “Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSÍK, 2002, p. 14).

Percebemos que, ao longo de seu desenvolvimento, o capitalismo apresentou várias crises, colocando em perigo suas estruturas em substituição por outro modo de produção, como foi o desequilíbrio da super produção de mercadorias em relação ao mercado de venda ocorrido no modelo fordista/taylorista, crise dos anos 70, associada à constante ameaça de expansão das idéias socialistas no mundo. Como a classe trabalhadora não conseguiu erguer-se nesses momentos de fragilidade do sistema, o capital descobre mais uma característica essencial de ampliação da acumulação que está na adaptação às emergentes contradições surgidas nele mesmo. Para tanto, desenvolve mecanismos mais sofisticados de apropriação de excedente, ou seja, aprende que, ao solucionar a crise, amplia-se ainda mais a acumulação, motivo pelo qual a crise de suas instituições financeiras e de produção de subjetividade, como é o caso da escola, passa a ser um poderoso argumento de convencimento de exploração.

²³ A seguir vamos apresentar a queda da bolsa de valores de *Wall Street* do ano de 2008 como a atual crise do capital.

Na perspectiva de aprender a se reorganizar a partir de suas contradições, o capitalismo passou por outras crises, como foi o colapso da bolsa de valores de Nova York em 1929, o lento processo de desestruturação do *Welfare State*, a destruição material e simbólica do *World Trade Center* e, por último, a queda da bolsa de valores de *Wall Street* (2008) que arrastou o sistema financeiro dos principais países capitalistas para uma crise global. Tais crises se apresentaram como possibilidades da reestruturação social, contornadas com certo otimismo por aqueles que acreditaram na falência do sistema, visualizando possibilidades de relações sociais para além do capital. Mas, no caso de *Wall Street*, baseado na forma como “apresenta-se”, na pseudoconcreticidade, a questão é: essa crise é o resultado das contradições internas do capital (essência) ou são características superficiais do fenômeno (aparência), porém necessárias para garantir a existência do capital, objetivando aumentar a apropriação do trabalho excedente?

Para ajudar a resolver essa questão, vamos nos apoiar nos pressupostos de Kosik, quando descreve o mundo da pseudoconcreticidade como sendo

[...] um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSÍK, 2002, p. 15).

No caso específico do *Wall Street*, consideramos como uma manifestação material de exploração da estrutura capitalista, na qual o Estado assume função principal. Isso contraria as previsões pós-modernas que afirmam o capitalismo como a última etapa da evolução humana, podendo ocorrer apenas mudanças com fins de adaptação e melhoramento, como o aperfeiçoamento da tecnologia na promessa de contribuir com a qualidade de vida, cujo mercado é auto-regulável e o Estado ficando apenas com a missão de garantir o livre comércio entre os agentes econômicos. Entretanto, o que presenciamos foi diferente. O Estado, que estava na condição de coadjuvante, mas sempre presente, passou a ter função

principal para salvar o sistema que “apresentava-se” em crise, contrariando as previsões de Hardt e Negri. Esta forma de se manifestar com a expressão “apresentava-se”, leva-nos a reflexão da crise como aparente, superficial, evidente e, com isso, livre de contradição, porque é justamente como o fenômeno se apresenta, “é o mundo da aparência” (Marx).

Muitas foram as justificativas dessa crise que, ao final, culpou os trabalhadores que gastaram mais do que podiam pagar, ocasionando um acúmulo de inadimplência às agências financiadoras, por exemplo, de moradia. Para salvar as agências da crise, o Estado transfere o dinheiro público, que é fruto da arrecadação de impostos obtidos dos trabalhadores, para os cofres dos capitalistas. Ou seja, é justamente na crise que parece estar a fragilidade do capital, quando, na realidade, é o inverso, pois é na crise que ele cresce, expande e amplia o lucro. O que ocorre, na pior das situações, é a transferência de capital de um grupo para outro. Isso significa que o capital de hoje não se reorganiza ao enfrentar a crise em uma nova etapa, como se afirma inúmeras vezes, mas estimula e convive com ela, por dependência.

Numa perspectiva dialética, o que parece ser o ponto fraco do capital é justamente seu ponto forte, ou seja, a crise de *Wall Street* “apresenta-se” aparente e imediata numa relação direta entre causa e efeito (visão positivista), sendo a ocultação das contradições uma das condições necessárias de sua existência. Precisamos compreender que a superação do capitalismo para outra qualidade de relação social não será pelas suas aparentes crises, identificada na relação direta dos acordos econômicos, como foi a inadimplência dos trabalhadores norte americanos às agências financiadoras de moradia, mas pelas contradições internas dadas pela emergência de uma quantidade de fenômenos contrários a riqueza acumulada, como a fome, mortalidade infantil, destruição da natureza, entre outros. Ou seja, é a emergência de uma quantidade de fenômenos resultante das contradições do capital que reside a possibilidade da passagem deste a outra qualidade. Por isso, buscamos no marxismo a compreensão dos fenômenos sociais atuais pelo fato de ser a teoria que melhor interpreta o capital, já que os pressupostos de Marx são abertos, inacabados, em processo e, portanto, dialético e histórico, enquanto o capital é um fenômeno material que esconde na aparência sua essência, por isso contraditório.

De forma similar à problematização da crise do capital como aparente e necessária para a sua expansão e ampliação do lucro, compreende-se a crise escolar. Esta também “apresenta-se” em seu contexto histórico de forma aparente, pois parece estar em permanente

crise pelo fato de corresponder às suas contradições internas, resultante das determinações do capital. Na realidade, compreendemos isso como meia verdade no que se refere às determinações do capital, pois suas crises fazem parte de um programa específico, conjuntural e necessário, nada surpreendente.

Se buscarmos a literatura das questões escolares de cada época e local, verificamos que ela “apresenta-se”, em geral, sempre em crise. Isso nos impulsiona a seguinte reflexão: como a escola, mesmo em crise, consegue corresponder às necessidades da classe que a dirige não apenas sendo uma fonte de subjetividades, mas preparando trabalhadores para exercer funções específicas de acordo com o modelo de produção, como foi para o fordismo/taylorismo e atualmente para a produção flexível? Na melhor das evidências, talvez a crise da educação seja vista apenas no enfoque dos interesses dos trabalhadores, mas não do capital, que se disfarça no discurso da crise da educação, mostrando-se também preocupado com os problemas da escola, como se esta não sofresse coerção direta do Estado, já determinado pelos imperativos do modo de produção. A adequação da educação como instrumento de acumulação capitalista depende da manipulação de sua crise como condição necessária frente à complexificação das novas reorganizações do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a crise é apresentada na sua forma aparente, como demonstram, por exemplo, os dados estatísticos oficiais. Nossa reflexão entende como problema quando a crise escolar advém das contribuições mistificadas das análises superficiais que se utilizam apenas dos dados estatísticos, que mais confundem do que esclarecem as instituições responsáveis pela melhoria do ensino. Apresentada como uma instituição em crise nos parece essencial que assim seja para a reprodução das relações de produção, a escola necessita ser analisada não apenas sob a revelação aparente dos dados, pelo fato de manterem-se isolados do todo, do contexto, mas também em conjunto na busca das características essenciais dos fenômenos educativos, o que possibilita uma maior descrição das reais dificuldades da educação. “Os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSÍK, 2002, p. 49).

O que intencionamos refletir neste trabalho compreende a crise da educação nada mais do que uma das determinações do capital, aparente, manipulada e necessária para cumprir sua “função hegemônica” (GRAMSCI). Por essas razões a análise marxista da sociedade e,

conseqüentemente, da escola, que é um reflexo dela, merece nossa atenção. Como afirma Harvey, “o texto de Marx foi muito mais procurado e estudado em círculos radicais quando tinha pouca relação direta com a vida cotidiana. Mas agora, quando o texto tem tanta pertinência, raros são os que se dispõem a lhe dar atenção” (2004, p.21). Para nós, então, fazer uma crítica das crises do capitalismo e da escola sem uma base marxista é submeter-se ao risco de desenvolver uma pseudoconcreticidade do fenômeno, a qual permite apenas analisar sua superfície sem considerar suas contradições internas que estão presentes na correlação entre essência e aparência das relações sociais.

Nesta seção procuramos confirmar nossa argumentação de que é uma condição necessária o Estado manter a escola em crise para os interesses dos trabalhadores, mas aparente do ponto de vista do capital, objetivando garantir sua sobrevivência. Assim, como é necessário evitar as possíveis resistências que poderiam surgir das contradições que emergem da escola, o Estado a mantém, por precaução, precarizada pela necessidade hegemônica. Esta é uma idéia reforçada por Paro que, ao analisar as questões que envolvem a gestão escolar, aponta a progressiva precarização da escola pública. Nela o Estado torna insuficientes as condições de um ensino de qualidade para as massas, tomando como ponto de partida não apenas a desqualificação profissional do educador, mas colocando a escola em uma situação de impotência para “lançar mão de mecanismos técnico-administrativos que a leve a superar seus problemas e atingir mais efetivamente seus objetivos educacionais” (PARO, 2000, p.132).

3 TRABALHO COOPERADO DOS SEM-TERRA E A RELAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Nos capítulos anteriores apresentamos as ações do Estado que visam garantir a subordinação do trabalho ao capital que se organiza em uma estrutura política apropriada ao pleno desenvolvimento do capitalismo, cuja dependência das instituições e da sociedade ao Estado se apresentam de várias formas, entre elas, através do fetiche da democracia. Dentre os instrumentos utilizados para essa dominação encontramos a subjugação da escola aos interesses do capital que, no modelo de produção flexível, além de preparar mão-de-obra específica, necessita permanecer precarizada e, conseqüentemente, em crise, evitando, assim, a emergência das condições contraditórias à função hegemônica. Mas, por mais que se coloquem barreiras, como a burocracia e a precarização, por suas características específicas de reflexão, a escola é um espaço de disputa social, que pode atender os interesses da classe trabalhadora.

Nas escolas públicas regulares, a busca por uma gestão escolar contendo práticas administrativo-pedagógicas que admitam as relações globais contemporâneas e que possam estar diretamente relacionadas com os problemas das sociedades locais e regionais, parece cada vez mais distante refletida na qualidade do ensino.

As tentativas de entender o contexto global de forma fragmentada colocam a educação em um labirinto de informações confusas que impossibilita uma leitura minimamente adequada para a compreensão dos processos estruturais e conjunturais que determinam as relações sociais de produção. Por outro lado, outras tentativas que são aplicadas, como, por exemplo, a inserção de uma gestão escolar mais democrática em uma estrutura organizada para inviabilizar qualquer manifestação efetivamente participativa, causam um verdadeiro sentimento de impotência, dado, entre outros fatores, pela ausência de base teórica apropriada que configure a efetivação do conhecimento sobre as formas de gestão, confundindo ainda mais os profissionais que atuam na educação.

Não há dúvidas de que na gestão de qualquer escola sempre existe um tipo de socialização, mas isto não significa que exista uma integração entre o projeto pedagógico e a intenção do profissional, agravado pela separação estrutural entre o administrativo e o pedagógico. É preciso compreender o espaço escolar como laboratório de conservação ou de transformação social. Para esta última é necessário que a administração escolar seja “elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, neste processo, é o conhecimento das condições concretas em que se realiza a administração da sociedade” (PARO, 2000, p. 33). Essa práxis revolucionária que Paro se refere pode ser percebida no movimento que acontece no campo por uma educação específica e própria aos interesses dos trabalhadores rurais, que parte das reais necessidades dos trabalhadores desse meio.

A Educação do Campo²⁴ defende a superação da dicotomia rural-urbano e da visão predominante de que o moderno e avançado é sempre o urbano. Este “senso comum” influencia as propostas pedagógicas voltadas para o rural e tem servido para justificar as políticas públicas educacionais equivocadas deste país, transformando a educação do campo num mero instrumento “domesticador” (FREIRE, 1992. p. 24). Todavia, existe outra matriz de pensamento que busca construir uma nova compreensão desta relação entre o campo e a cidade sendo vistos dentro dos princípios da igualdade social e da diversidade cultural, a qual apresentamos as discussões da educação do campo como uma possibilidade de pensar a

²⁴ Proposta da Coleção Por uma Educação do Campo começou a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998. Hoje esta coleção está no quinto volume.

gestão democrática, que procura envolver a escola e comunidade em um projeto contra-hegemônico²⁵.

Nesse sentido, analisaremos a gestão da escola de assentamento e a relação estabelecida com o trabalho cooperado dos sem-terra, observando as relações entre a gestão da escola e a organização do trabalho nos assentamentos. Para essa análise, a educação será entendida como um reflexo da totalidade que a cerca, ao mesmo tempo em que se constitui como um instrumento mediador das relações do trabalho, tanto para atender as necessidades dos trabalhadores, quanto aos interesses do capital.

3.1 A educação no campo

Antes de apresentar como os movimentos sociais do campo estão pensando em organizar uma escola que atenda os interesses daqueles que vivem nesse espaço social, vale destacar que as referências teóricas deste trabalho querem também contribuir para elaboração de uma organização escolar no campo que, no futuro, possa colaborar com os trabalhos desenvolvidos a partir da “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998. Desta conferência resultou a coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, que teve uma participação efetiva dos movimentos sociais, entre eles o MST. Evidencia a necessidade de estudo da organização da escola aos moldes da organização capitalista para propor, em sentido contrário, a possibilidade de uma escola diferente, cuja essência consiga traduzir a concepção de uma gestão escolar mais participativa, com um projeto político-pedagógico que corresponda ao cotidiano escolar e social.

A fragmentação dos conteúdos, das idéias soltas, sem relação com a vida concreta, leva ao vazio, sem sentido, onde deveria ser o contrário, ou seja, ser exatamente um projeto de formação humana que possibilite a autonomia dos indivíduos e de um projeto voltado ao desenvolvimento justo das sociedades. É necessário que a gestão da escola propicie um ambiente de inclusão das ferramentas político-culturais para que as pessoas possam compreender a realidade no seu processo histórico e, nele, descubra a si mesmo como sujeito. Conforme o pensamento de Boff (2000), devemos cultivar esse espaço e fazer com que a

²⁵ As próximas seções desse capítulo têm como base o resultado da pesquisa realizada em 2007, que analisou as escolas itinerantes do MST. Ver Luciano (2007).

sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós.

Hoje talvez essa dimensão esteja encoberta por cinzas, pois a cultura é extremamente materialista e pobre de espírito. Mas, apesar de criar sedativos para a transcendência ou deslocá-la para regiões privatizadas, a cultura imposta pelo modelo capitalista não consegue sufocar a transcendência (BOFF, 2000). Assim, a escolha dos conteúdos de estudo contextualizados decorrentes de uma gestão escolar participativa que busque a formação humana através da realidade é fundamental para despertar o interesse dos alunos e dos professores. Conforme Freire (1992), a reflexão sobre a prática resulta na teoria para dar um sentido a vida, em função do conhecimento aprendido, com uma visão de mundo mais coerente com a realidade.

No volume II da coleção “Por Uma Educação Básica do Campo”, Miguel Arroyo pronuncia uma palestra a partir do que ele viveu como pedagogo com os movimentos sociais do campo, partindo da constatação do processo pedagógico que eles vivem, priorizando gestos concretos, mobilizações, bandeiras de luta, proposta de um Brasil popular e democrático, expressões culturais do campo e místicas.

Conforme Arroyo (1999), os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. Segue dizendo que no campo há um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural” da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “escola básica do campo”. Portanto, com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos, enfim, em busca de uma escola democrática.

Bernardo Fernandes (1999) afirma que a política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A integração proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia tradicional de produção do campo está somente a serviço do setor agrícola patronal. Não há interesse em desenvolver uma tecnologia voltada para a

agricultura familiar. E os movimentos sociais do campo enfrentam todas as dificuldades possíveis, propugnam por uma tecnologia adequada, pois as tecnologias estão voltadas para a produção agrícola de grande extensão. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mas específica do meio rural. A agricultura familiar não só gera emprego e garante qualidade de vida, como também assegura um desenvolvimento sustentável.

Necessitamos de uma política específica para a escola do campo. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens do campo para a cidade por causa dos efeitos econômicos aos cofres públicos, porque a educação não pode ser entendida como uma despesa, mas como um investimento. Cometer este equívoco é levar os estudantes para um contexto que não é deles. Neste caso, os jovens têm que sair do campo para estudar e estudar para sair do campo (modelo vigente).

O desafio em elaborar uma educação do campo em uma perspectiva que privilegie o desenvolvimento humano do povo urbano e rural, passa pela disposição de uma prática refletida na teoria e pelas lutas dos movimentos sociais, motivo pela qual precisamos compreender a dinâmica social na estrutura do capital e apontar as possibilidades de participação na gestão escolar.

3.2 Luta por terra: educação e cooperação

Diante da política neoliberal, o Brasil mostra-se limitado em resolver os problemas sociais gerados pela dinâmica econômica capitalista. Entre os problemas encontramos o desemprego dos trabalhadores rurais, que são forçados, na sua maioria, a migrarem para os centros urbanos a procura de emprego e condições melhores de vida. Este movimento rural/urbano acentua os problemas nas áreas urbanas porque estes trabalhadores, além de não se constituírem em mão-de-obra especializada, conforme as demandas do trabalho na atualidade, ficam confinados nas periferias das cidades. Por outro lado, aqueles trabalhadores que permanecem no meio rural, ou são explorados através da força de trabalho pelos proprietários de latifúndio, ou estão integrados em uma relação de subordinação às grandes cadeias das agroindústrias. Um exemplo são os agricultores familiares do Vale do Rio Pardo

que praticam o cultivo do fumo e entregam sua produção à indústria transnacional fumageira localizada no município de Santa Cruz do Sul / RS (LUCIANO, 2007).

Nessa estrutura social do trabalho encontra-se o MST que se constitui a partir da necessidade de romper esta relação entre capital e trabalho no meio rural, propondo uma política agrária que contemple uma distribuição equitativa da terra para aqueles trabalhadores que permanecem no meio rural de modo que estes possam trabalhar na terra sem depender diretamente das transnacionais e do trabalho assalariado nas grandes propriedades de terra. E, em relação aos trabalhadores rurais que estão nas periferias da cidade, o MST propõe um movimento inverso da relação estabelecida pelo sistema capitalista, pois, na perspectiva do movimento, o retorno destes para o meio rural colabora para a solução de problemas urbanos e, ao mesmo tempo, fortalece a agricultura familiar a ser desenvolvida através de práticas cooperadas na sua base produtiva, objetivando uma outra organização social do trabalho no meio rural.

As reivindicações iniciais do MST limitavam-se à conquista da terra para seus integrantes. A partir daí perceberam que a permanência do homem na terra necessitava de outras demandas e, então, reforçaram as pautas de reivindicações com novos elementos, ou seja, incluíram outras políticas públicas que estruturassem as condições mínimas para que os assentamentos tivessem condições de sustentar e manter o homem do campo através da agricultura, tais como moradia, créditos, saúde, educação e outros.

A educação apresentava no princípio do processo constitutivo do MST uma prática necessária, mas limitada à alfabetização. Por conseguinte, na visão do MST, ao longo do seu processo histórico, a proposta é de mudar os valores da cultura hegemônica dos seus integrantes para uma concepção voltada aos propósitos do movimento para o que é necessário ressignificar os valores destes indivíduos. Neste caso, é importante desenvolver práticas educativas com ênfase na participação dos sujeitos envolvidos na gestão escolar que, além de ser um espaço alfabetizador, a escola tende a tornar-se um dos principais instrumentos da mudança cultural de seus integrantes, fundamentada na participação da comunidade nas decisões.

Como o capitalismo é hegemônico e, assim, propaga seu modelo de produção, praticamente, em todos os locais, fronteiras nacionais são desconsideradas, mantendo o

Estado como um expectador passivo em relação à regulamentação do fluxo de entrada e saída de capital, mas ativo para regerar mecanismos que permitam a soberania do mercado, expondo os trabalhadores ao controle racional do mercado. Mesmo sendo, Max Webber, um teórico da doutrina liberal, é ele quem descreve a racionalidade do capital em busca de seus objetivos através da subordinação dos trabalhadores. “[...] O trabalho a serviço de uma organização racional para o abastecimento de bens materiais à humanidade, sem dúvida, tem-se apresentado sempre aos representantes do espírito do capitalismo como uma das mais importantes finalidades de sua vida profissional” (WEBER, 1999, p. 50).

O MST, no momento em que questiona o agronegócio e o latifúndio como organizador social das relações de trabalho no campo, desenvolve práticas educativas voltadas para o trabalho cooperado, objetivando romper com imperativos do mercado através da gestão auto-sustentada das associações e cooperativas. Para isso, vamos analisar através da história do MST as práticas educativas sociais que visam mudar os valores culturais do capital, como o individualismo, para concepções solidárias e cooperadas entre os trabalhadores, compreendendo em que contextos tais práticas se desenvolveram, o que permite, na seção subsequente, tratar do trabalho cooperado dos sem-terra e suas implicações na gestão da escola localizada no assentamento.

3.3 História do MST como práxis social educativa

Nesta parte do texto apresentamos as práticas do MST, desde a constituição do acampamento da Encruzilhada Natalino, até o primeiro mandato do presidente Lula (2002-2006). Nosso objetivo é apresentar sua evolução histórica, apresentando a luta do MST como uma prática educativa apreendida através do cotidiano dos sem-terra já como prática de uma situação de classe; de reflexões sistemáticas ocorridas desde as reuniões periódicas no acampamento, até aquelas realizadas nos eventos mais complexos, como os congressos nacionais; as mobilizações que acontecem fora do acampamento como as marchas e ocupações que passam por processos de reflexão, tanto na elaboração e execução, quanto na avaliação dos resultados.

Conforme Silva (2004), o MST desenvolve uma práxis social criativa que deve ser entendida dentro de uma tradição de lutas camponesas que vem desde o período de 1888 -

1964, passando pelas experiências messiânicas do cangaço e, principalmente, das ligas camponesas. Este último nível de organização, as ligas camponesas, foram representadas pelos Movimentos dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), cujas ações foram interrompidas no golpe militar de 64, quando a classe dominante temia, entre outras coisas, a eminente reforma agrária. O MST busca uma leitura crítica destes movimentos para se constituir como um herdeiro direto, observando acertos e equívocos presentes no devir histórico.

Navarro (2002) destaca a influência dos setores progressistas da Igreja Católica através da Teologia da Libertação como mais um fator responsável pelo surgimento do MST, isto porque nas regiões onde o MST surgiu, existia uma forte presença da agricultura familiar e uma relação expressiva dos agricultores com a Igreja Católica.

A tensão no campo, sobretudo no Estado do Rio Grande do Sul, no final da década de 70, em decorrência das contradições da política agrícola adotada pelo governo, fez brotar algumas ocupações espontâneas e improvisadas. Entre elas, o acampamento da Encruzilhada Natalino, cujo somatório de inéditas práticas orientou o surgimento do MST.

Conforme Marcon (2002), a história do acampamento da Encruzilhada Natalino começou em 1980 por não mais de uma dezena de pessoas remanescentes das ocupações das granjas Macali e Brilhante, que se instalaram à beira da RS-324 que liga Passo Fundo e Ronda Alta. No final de 1981 já existiam mais de 600 famílias.

Essa prática diferencia-se das que ocorreram nos acampamentos do MST constituídos a partir de 1985, pois não foi uma construção sistemática e sim espontânea, apresentando um caráter provisório que objetivava pressionar os governos para resolver os problemas da política agrícola do país. No entanto, tal prática sofreu influência do MASTER, onde os integrantes aguardavam, devidamente cadastrados, a chamada para os assentamentos. Segundo o autor, a contraditória estrutura agrária do país manifestava-se no contraste entre os barracos que se estendiam por mais de um quilômetro na rodovia de uma região agrícola e o latifúndio de terras férteis potencializados pela mecanização. Esta emblemática realidade se estendeu por quase três anos em momentos distintos:

[...] uma que vai do seu início, em dezembro de 1980, até o mês de julho de 1981, chegando a 600 famílias que foram se agregando às demais na medida que as informações foram sendo divulgadas pela região. A segunda fase se desenvolve durante todo o mês de agosto, quando ocorreu a intervenção militar-federal. O acampamento foi transformado em área de Segurança Nacional, sob o comando do Major Curió. Entre as várias medidas adotadas, nesse período, destaca-se a de impedir o ingresso de novas famílias no acampamento. A terceira fase vai da saída dos interventores federais, no dia 31 de agosto de 1981, até outubro de 1983, sendo marcada por pressão dos acampados, tentativas de negociação, o deslocamento para um assentamento provisório em Nova Ronda Alta e o assentamento definitivo das famílias que resistiram até o final (MARCON, 2002, p. 45).

Para constituir o assentamento provisório, os integrantes do acampamento, juntamente com a Igreja Católica e a Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), fizeram campanhas de arrecadação em suas paróquias para comprar uma área de 108 hectares na cidade de Ronda Alta.

Para muitos, a experiência provisória vivida no acampamento da Encruzilhada Natalino é considerada uma prática histórica de luta pela reforma agrária e, sobretudo, para o surgimento do MST, que se constituiu como uma organização de lutas sistemáticas na busca de alternativas para resistir ao latifúndio e ao agronegócio.

Conforme Navarro, em relação aos outros movimentos sociais e sindicatos da época, o MST assumiu um desafio a mais ao lidar com grupos de pessoas que pertenciam a uma classe de trabalhadores fragilizada. Neste sentido, a primeira fase correspondia à classe dos “mais pobres entre os pobres”, sem moradia definida e sem acesso à escolaridade, tornando-se vítimas das manipulações políticas de toda ordem.

Os sem-terra, não mais com práticas tão espontâneas, mas ainda de forma improvisada, ao tentar superar suas próprias condições de existência, transformavam-se em um coletivo social de pressão que buscava a superação das relações sociais de produção capitalistas.

Nessa época (1980) o acampamento ganhou respaldo e orientação bíblico-teológica. Para tal, contou com o auxílio da Teologia da Libertação, que fazia uma leitura crítica da Bíblia, principalmente sobre as passagens que se referiam a “terra prometida” que, ao se

constituir como uma teoria educativa de luta de classes contra o latifúndio contribuiu para a criação de uma forte identidade social.

A partir do catalisador acampamento da Encruzilhada Natalino, novos acampamentos e ocupações foram surgindo. Em 1984, na cidade de Cascavel / PR, o MST formalizou sua estrutura num congresso de constituição. Mais tarde, em janeiro de 1985, no município de Curitiba, aconteceu o Primeiro Congresso Nacional, cujo lema principal adotado para simbolizar o contexto histórico foi “Sem Reforma Agrária não há democracia”. O lema não apenas orientava suas práticas de luta, mas, ao mesmo tempo, repercutia sobre a opinião pública a necessidade da reforma agrária. Foi no período em que o país passava por um processo de redemocratização.

O congresso do Movimento chamou a atenção da sociedade para o fato de que, somente com a realização da Reforma Agrária, seria possível dizer que o país se tornava uma democracia. Ficou definido também que a ocupação de terras era o principal instrumento para fazer avançar a democratização da terra (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 8).

Nesse período, o fator religioso, como orientação educativa, foi o principal mediador das práticas do MST, além de intermediar as negociações com os governos estaduais e federais. Com o fim do ciclo militar, a nova ordem de não-violência teve como resultado alguns assentamentos, aumentando a capacidade de mobilização do movimento, com novos recrutamentos de pequenos agricultores. Além de reinscrever a reforma agrária na pauta dos governos, o MST passou a organizar os acampamentos não mais às margens das rodovias e sim nas propriedades passíveis de desapropriação. Foi exatamente o que aconteceu na ocupação da Fazenda Anoni, distante 15 quilômetros da Fazenda Natalino. Este acampamento tornou-se referência para as lutas do MST pela capacidade de organização e poder de articulação e mobilização dos sem-terra. Vale lembrar que neste período o MST era um movimento essencialmente sulista e suas principais ações se deram nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Com o aumento de novos acampamentos, assentamentos e, principalmente, com a crescente capacidade de articulação e respaldo nacional e internacional, o movimento avança para outros Estados. Isso leva a classe dominante agrária e a elite política a ver no MST uma ameaça constante sobre as estruturas oligárquicas e a traçarem estratégias para coibir as ações

do movimento. Com isso, a segunda fase da história do MST ocorreu no âmbito desse conflito. Conforme Navarro (2002), entre os anos de 1986 e 1993, o Governo Federal abandona definitivamente a proposta original de uma ampla reforma agrária no país prometida pela “Aliança Democrática” na retomada do governo civil em 1985.

A tensão no meio rural tomou proporções além de simples debates, com vários episódios de enfrentamento entre a polícia e os integrantes, quando não eram acionados os jagunços dos grandes proprietários de terra. Esta tensão levou o MST a mudar de lema, expressando o novo contexto social. A partir do II Congresso, o tema passou a ser “Ocupar, resistir e produzir”. Talvez este comportamento do MST estivesse ligado à nova gestão interna. O controle não mais pertencia aos membros da Igreja Católica que aos poucos foram absorvidos pelos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que os religiosos passaram a exercer funções auxiliares.

A palavra de ordem no Congresso mostrava que as famílias Sem Terra estavam dispostas a enfrentar todas as dificuldades, resistir e lutar por seus direitos. O momento também foi fundamental para a consolidação da organização nacional do Movimento, já que a militância de todo o país esteve presente em Brasília (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 8).

Conforme Navarro, podemos exemplificar esta fase ao relatar o acontecido na “Praça da Matriz”, em Porto Alegre / RS, em 1990. Durante um conflito com a brigada militar, um dos integrantes feriu no pescoço um policial, que veio a falecer. O incidente teve repercussão nacional e internacional, habilmente utilizada pelas elites para atacar o movimento, classificando-o de criminoso, assassino e baderneiro, o que resultou na prisão de vários sem-terra, porém sem provas. Já para o MST a prisão dos sem-terra foi um ato reacionário, afirmando que se tratavam de “presos políticos”.

Mesmo com a divisão da opinião pública, o MST entra novamente no cenário político, não apenas como um símbolo de pressão, mas como um agente organizado que se adapta de acordo com as circunstâncias, onde as freqüentes reuniões nos acampamentos contribuem para a compreensão dos novos contextos. A nova forma de agir do MST trouxe como resultado prático, além do maior número de assentamentos, um número significativo de novos agricultores acampados. Ao mesmo tempo, os grandes proprietários se organizaram através da UDR (União Democrática Ruralista), que utilizava métodos violentos de repressão.

A terceira fase da história do MST corresponde ao III e IV Congressos que são marcados pela presença do antagonismo radical da classe dominante internacional, que atinge os pequenos agricultores e os clássicos fazendeiros, através da política de juros altos adotados pelo Governo Federal, facilitando a entrada do capital estrangeiro. Ao contrário dos latifundiários tradicionais que vêem no agronegócio um meio de desenvolvimento econômico, o MST compreende que esse desenvolvimento é antagônico aos interesses das comunidades locais. Desse modo, a crítica ao agronegócio passou a ser incluída nas práticas de luta do MST.²⁶

Esta fase inicia no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, o qual intensificou o projeto neoliberal começado pelo presidente Fernando Collor de Mello, aumentando o desemprego no meio rural. Em 1995 aconteceu o III Congresso com o lema: “Reforma Agrária, uma luta de todos”.

As mais de 5 mil pessoas que participaram do III Congresso em 1995, chegaram a Brasília com a vontade de demonstrar a disposição para a luta. As prioridades de ação tiradas foram a intensificação das lutas massivas, a garantia do cumprimento das promessas do governo de FHC e o fortalecimento da organicidade do Movimento (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 9).

Conseqüentemente, acirra-se o conflito entre o MST, as empresas agroindustriais e o latifúndio o que resultou, por exemplo, nos episódios de Curumbiara, em Rondônia²⁷ e Eldorado dos Carajás, no Pará²⁸. Em resposta para sair do isolamento político efetivado pelo Governo Federal, o MST, no tempo em que divulgava as ações violentas de repressão do governo, realizou a marcha nacional em direção à Brasília (1997)²⁹. Essa ação obteve respaldo da opinião pública do país, além de influenciar, no IV Congresso Nacional do MST, a mudança do lema, desta vez para “Por Um Brasil sem latifúndio”. Além disso, inseriu-se na

²⁶ Um exemplo clássico foram as ações do MST em lavouras experimentais que pesquisam organismos geneticamente modificados (OGMs), em janeiro de 2001.

²⁷ Incidente em 1995 que resultou na morte de nove sem-terra.

²⁸ Ação violenta da polícia em 1996 que resultou na morte de dezenove sem-terra, e teve grande repercussão social pelo fato de ter sido filmado. Até hoje não foram apurados os responsáveis.

²⁹ A marcha teve duração de dois meses.

Via Campesina³⁰ para assumir definitivamente um caráter internacional em favor da reforma agrária.

Em agosto de 2000, mais de 11 mil militantes do MST de todos os lugares do país chegaram a Brasília para participar do IV Congresso. Além da militância do país, lutadores e lutadoras sociais de 25 países estiveram na atividade. ‘O MST leva a vida ao continente. É importante que vocês se mantenham unidos, que possam aumentar o nível de consciência do povo. Vocês têm uma grande responsabilidade com o continente’, afirmou Aleida Guevara, uma das homenageadas no Congresso (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 9).

No início do primeiro mandato do presidente Lula, em 2003, as práticas do MST, até certo ponto, não correspondem a esta radicalização. Dizem respeito à complexa relação entre o MST e o Partido dos Trabalhadores (PT), onde o movimento aguardou os rumos que tomaria a política de Lula, sem grandes manifestações. Essa seria, a nosso ver, uma quarta fase na história do MST.

Conforme Görden (2004), ao perceber que o Governo Federal estava imobilizado pelo poder político do capital, em 2004, o MST, no Rio Grande do Sul, faz uma marcha que partiu do município de Pantano Grande em direção a fazenda Shoutall³¹, em São Gabriel, distante 200 Km. Durante a marcha aconteceram momentos de tensão, pois os sindicatos rurais organizados pela FARSUL acompanharam o deslocamento dos sem-terra. Após a chegada na propriedade alvo do conflito, as contradições sobre as questões rurais se manifestaram com mais força. Nesta “quebra de braço” entre os sem-terra e os ruralistas, uma juíza determinou a reintegração de posse ao proprietário com a argumentação de que as terras eram produtivas, conforme a lei. O governo federal não teve força política para desapropriar a terra devoluta. Mais tarde constatou-se que a juíza tem laços familiares com o proprietário da terra.

Em 2005, o MST instituiu o “Abril Vermelho”, efetuando várias ocupações neste mês. Em resposta, o latifúndio, que saiu vitorioso em 2004, criou o “Maio Verde”, travando uma verdadeira cruzada ideológica contra a organização dos trabalhadores do campo.

³⁰ Organização latino-americana que representa os movimentos sociais do campo.

³¹ Fazenda com aproximadamente 13 mil hectares passíveis de desapropriação, cujo proprietário impediu as vitórias do INCRA (Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária) com ajuda da elite local e das entidades ligadas a FARSUL (Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul). (GÖRGEN, 2004).

No ano seguinte, o MST retorna ao campo político-ideológico, desta vez para impactar uma pressão sistemática sob a expressão “2006 Vermelho”, realizando inúmeras ocupações em todo o território nacional, incluindo uma ação audaciosa organizada pelas mulheres da Via Campesina no dia 8 de março - Dia Internacional da Mulher - no laboratório experimental de eucalipto da transnacional Aracruz³², no município de Guaíba / RS. Essa prática repercutiu nos meios de comunicação em função da forma radical adotada, quebrando um ciclo de previsibilidade de ações, percebido na fala de Carlos Esperotto³³: “desta vez o MST nos surpreendeu, nós não esperávamos uma ação deste tipo”.

Descrevemos o MST como uma organização que realiza ações sistemáticas de resistência, que teve origem na formação espontânea do acampamento da Encruzilhada Natalino. Nessas ações, pelo fato de viver e compreender a sua realidade social, os sem-terra participaram de uma extraordinária práxis educativa, a qual se constituiu na própria situação de luta de classes vivida no cotidiano, nas exaustivas reuniões periódicas no acampamento, nos encontros formais dos congressos e nas marchas e ocupações, enfim, uma práxis que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1999, p.43).

No entanto, para o MST, na medida em que se constituíam os assentamentos, paralelamente aumentava outra preocupação. Não bastava a conquista da terra, era necessário um modo de produção alternativo ao do latifúndio e do agronegócio, capaz de manter os pequenos agricultores sem o risco de perderem novamente suas propriedades e voltar à condição anterior. Necessitavam de uma produção além da subsistência, voltada para o mercado. Para isso, o MST desenvolveu, em vários Estados, segundo Navarro, “um dos mais fascinantes exercícios de ideologização já produzidos, quando [...] propôs (e impôs, onde foi possível) a constituição de cooperativas inteiramente coletivizadas” (2002, p. 205).

³² Conforme Aracruz Celulose (2005), suas operações florestais alcançam os Estados do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com aproximadamente 261 mil hectares de plantios renováveis de eucalipto, intercalados com cerca de 139 mil hectares de reservas nativas, num total de 500 mil hectares. O controle acionário da Aracruz é exercido pelos grupos Safra, Lorentzen e Votorantim (28% do capital votante cada) e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (12,5%). Informação disponível em <http://www.aracruz.com.br/ra2005/pt/ra/index.html>. Acesso em: 20 de dez. 2005.

³³ Presidente da FARSUL. Entrevista concedida aos meios de comunicação após a ação na Aracruz.

Diferentemente da simples “imposição ideológica”,³⁴ como afirma Navarro, pensamos que o processo de organização do trabalho cooperado entre os sem-terra se constituiu numa prática educativa complexa em que sua gestão passa não somente pela organização do trabalho, mas também pela constituição de uma identidade de classe forjada na prática do sujeito histórico, elaborada na luta e na escola. Isso é o que vamos compreender na próxima seção.

3.4 O trabalho cooperado dos sem-terra e suas implicações na gestão da escola

O MST é uma organização que apresenta uma complexidade na sua estrutura e funcionamento devido às tensões ocasionadas, entre outras, pela diversidade cultural dos integrantes e pelas pressões do capital, muitas vezes exercidas através do Estado. É na dimensão do assentamento que essas tensões se manifestam contraditoriamente, tanto no modo de produzir dos sem-terra, quanto na gestão das escolas, por ser o reflexo da organização deste modo, colocando, do ponto de vista democrático, à prova a gestão das instituições nas quais o movimento se envolve, no caso o trabalho cooperado dos sem-terra e as escolas.

As cooperativas são para o MST as formas mais evidentes de organizar o trabalho cooperado entre as famílias de assentados, com o objetivo de assegurar a permanência destes na terra. Nesse sentido, o movimento passou a desenvolver um dos mais fascinantes processos de construção de cooperativas³⁵, constituindo-se em uma prática educativa complexa que

³⁴ Ao longo do texto, empregamos o conceito ideologia como uma expressão não apenas das idéias da classe social dominante, como Marx considerava, mas como uma visão social do mundo, tanto para manter a ordem existente, quanto para propor alternativas à esta ordem. De acordo com Löwy, a ideologia pode ser do tipo conservadora ou do tipo crítica, inclusive pode sofrer sua própria transformação dentro da mesma classe, de utópica para reacionária, como aconteceu com a burguesia no início do século XVII, que de um movimento revolucionário contra o Estado monárquico passou a ter um papel conservador no século XX. Visão teórica somente possível se entendermos os movimentos da sociedade como movimentos fundamentalmente dialéticos, onde “tudo o que existe na vida humana e social, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 1998, p. 14). Assim, para nós, a ideologia não representa uma característica pejorativa derivada da consciência deformada da realidade, mas significa “um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações. A esse conjunto, à medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão social do mundo” (LÖWY, 1998, p. 28-29).

³⁵ Este processo deu origem ao Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), que está estruturado da seguinte maneira: no nível nacional existe a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab); no nível estadual as Cooperativas Centrais Estaduais (CCA's), as Cooperativas Regionais e, por fim, as

passa não somente pela constituição de uma identidade de classe, mas também pela reorganização social do trabalho, elaborada na luta pelos meios de produção do campo e na escola.

É pensando com Cury (2000), quando ele afirma que a institucionalização não é o problema, mas o caráter processual que ela assume no processo histórico que, de um lado, balizamos as circunstâncias estruturais e culturais das práticas de gestão do trabalho cooperado desenvolvidas no assentamento, do outro lado, essas mesmas circunstâncias podem determinar as práticas dos sem-terra no sentido de favorecer o capital quando deixam de corresponder aos interesses dos trabalhadores para atender as exigências do mercado, manifestada através de suas mistificações falsas e inquestionável validade, como uma “lei natural, universal e inevitável” (WOOD, 2003, p. 13). No mesmo sentido, entendendo a escola como um reflexo da realidade social, ela atua no reforço da reprodução ou na desocultação dessa mesma relação de trabalho. Ou seja, acreditamos que, em certa medida, é possível desenvolver o trabalho cooperado no assentamento, que priorize os interesses dos sem-terra sem assumir formas burocráticas ou hierárquicas, tendo na escola, por conta da relação com esse grupo social, a possibilidade de desenvolver uma participação mais democrática na gestão escolar, diferentemente da forma como acontece na maioria das escolas de ensino regular, cuja participação dos envolvidos fica apenas no campo das aparências, com uma influência mínima nas decisões já previamente determinadas pelos órgãos do sistema que são os representantes dos interesses dominantes³⁶.

Isto considerado, nos leva a questionar a relação entre trabalho e educação desenvolvida nas instituições de ensino do MST. No caso, as escolas, embora pertencerem ao assentamento onde estão localizados os sem-terra, são instituições que estão sob o controle direto, não do movimento, mas do Estado, o que faz com que as mesmas se encontrem em um campo de disputa explícito entre capital e trabalho. De um lado, pelo fato de pertencerem ao assentamento, os sem-terra pressionam para que essa escola atenda seus interesses, de

Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA's). Também existem as Cooperativas de Prestação de Serviços (CPS), as Cooperativas de Produção e Prestação de Serviços (CPPS), Cooperativas de Crédito.

³⁶ Para essa afirmação valemo-nos de nossa experiência de professor de escola pública, iniciada em 1991, passando por mais de uma dezena de escolas.

outro lado, o Estado procura determinar as práticas escolares para benefício do capital. Tal problemática pode indicar as contradições entre capital e trabalho ao mesmo tempo em que demonstra para a sociedade os limites e possibilidades do trabalho cooperado e da participação democrática na gestão escolar que acontecem no sistema capitalista, no qual o Estado possui a função de garantir a hegemonia do capital.

Do ponto de vista dos pesquisadores do MST, através da mudança cultural, existe a possibilidade de desenvolver concepções cooperadas de trabalho nos locais de assentamentos, sendo a constituição de cooperativas a principal forma de materialização dessas relações sociais, apoiada por uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores. Tal mudança tornou-se uma necessidade, pois a questão cultural é “um dos maiores entraves para a constituição das cooperativas camponesas, problema que ainda hoje o MST enfrenta para instituir a cooperação como princípio produtivo e organizativo” (RIBEIRO, 2001, p. 23).

Para colaborar na análise da questão cultural e sua importância no desenvolvimento do trabalho cooperado dos sem-terra, considerando as possíveis conseqüências na gestão escolar, antes, é preciso aprofundar os estudos nas formações materiais de ordem institucional que, ao correlacionarem-se com as escolas, influenciam no desenvolvimento de suas contradições internas. Isso porque, nos moldes da escola capitalista, compreendemos a gestão escolar como uma prática democrática aparente, dada pela estrutura burocratizada e hierarquizada da escola e pela organização social do mundo do trabalho em que estão submetidos tanto os professores quanto os pais dos alunos. Em outras palavras, precisamos investigar as contradições existentes entre a aparência e essência e suas recíprocas relações da gestão escolar da escola capitalista.

Essa aparência da gestão democrática não se limita a estrutura administrativo-pedagógica da instituição. O aprofundamento desta questão requer um estudo mais aprofundado sobre a relação da organização da escola e os interesses do capital, pelo qual, ficam inviabilizadas formas de efetiva participação da comunidade nas decisões escolares, o que se justifica pela retirada do tempo ocioso dos trabalhadores na tentativa de impedir, como acontecia em Atenas, a participação ativa nas decisões políticas da sociedade e de igual forma podendo ocorrer a participação desses sujeitos nas instâncias democráticas das escolas. Ou seja, o Estado atende as reivindicações históricas da sociedade em democratizar a escola ao mesmo tempo em que desenvolve mecanismos para impedir a efetivação da mesma. E,

quando raramente ocorre a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, é somente para decidir questões que não interferem nas determinações do capital, tais como a escolha de qual sábado a escola trabalhará para completar os 200 dias letivos, ou seja, uma escolha democrática aparente de algo determinado, sem significativas mudanças³⁷.

Compreendemos a cooperação entre os sem-terra como uma prática educativa que possui origem nos acampamentos. Entretanto, no assentamento, essa cultura não se manifesta da mesma forma ou intensidade, pois, além da cultura hegemônica herdada da relação entre produtor e apropriador, a qual os sem-terra foram submetidos antes do acampamento, existem outras relações, de ordem estrutural, que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho cooperado, como a coerção do Estado e a mediação das relações de produção da escola. Neste caso, a escola é considerada como espaço de socialização de conhecimento em disputa, não mais sob o controle social do MST, como acontece no acampamento, mas sob o domínio burocrático e coercitivo do Estado, cuja manifestação dessa disputa pode-se observar na gestão escolar.

3.4.1 As formas de trabalho cooperado do MST no contexto do capital

A nova reorganização do capital que incorpora o agronegócio no meio rural, ao afastar as possibilidades de uma ampla reforma agrária nos moldes tradicionais, leva o MST a apostar definitivamente na organização coletiva de suas instituições, pois “uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrado de pessoas ‘especializadas na elaboração conceitual e filosófica’” (GRAMSCI, 1995, p. 21). Para o caso do meio rural, esta concepção é constituinte de um amplo processo democrático de reforma agrária com base na agricultura familiar, desenvolvendo técnicas modernas de produção, de modo a apresentar perspectivas ecológicas conciliada ao trabalho cooperado.

A problemática do desenvolvimento esteve sempre presente no devir histórico do capitalismo que, além de não abrir mão dos princípios competitivos, carregou como sinônimo

³⁷ Observação realizada durante o ano de 2008 nas reuniões de professores do Colégio Barro Vermelho, localizado no município de Rio Pardo – RS.

o “progresso”. Na atualidade, essa problemática volta a ser uma das principais preocupações nas análises de pesquisadores, governos e movimentos sociais. Filiam-se preocupações e percepções diversas nos planos de desenvolvimento, as quais se estendem desde a manutenção dos ecossistemas até a garantia de qualidade de vida para todos, tendo como elemento principal a crise de uma concepção de desenvolvimento que elege como central apenas as relações econômicas, em detrimento dos problemas sociais, que ficam em segundo plano. Como resultado, a maioria da sociedade mundial submeteu-se, mais de uma década, a políticas neoliberais que não conseguiram melhorar os indicadores sociais. “Enquanto na Alemanha tenta-se impor agora a suposta inevitabilidade do “Estado mínimo”, na América Latina vivemos essa imposição de forma profunda, a partir de uma correlação de forças muito mais negativa para a classe trabalhadora” (SADER, 2004, p. 10).

As buscas por um desenvolvimento alternativo e ecologicamente sustentável aparecem como necessárias e legítimas tanto nas concepções dos defensores do capitalismo, como a nível de senso comum da população. Embora concordemos que a luta pelo desenvolvimento é uma necessidade da sociedade, na prática do capitalismo regido sob os imperativos do mercado busca-se a exploração dos recursos materiais juntamente com apropriação do trabalho excedente do produtor direto, ocorrendo uma falsa idéia da possibilidade de existir harmonia entre desenvolvimento econômico e qualidade ambiental. Todavia, são realidades inconciliáveis, remetendo-nos a uma discussão fundamental sobre como produzir e uma delas é a forma cooperada dos sem-terra.

Antes de entender a forma de trabalho cooperado entre os sem-terra, precisamos reconhecer a cooperação entre os homens como uma forma primitiva de garantia da existência humana, fundamentada pelo caráter social e exclusivo dos homens. No desenvolvimento histórico a cooperação assumiu diferentes formas de acordo com as relações sociais experimentadas pelos homens, manifestadas como forma de organização do trabalho de várias maneiras em um mesmo sistema. Portanto, o trabalho é considerado “como atividade humana e mediação entre os homens e a natureza, ao produzir sua existência material e também idéias e conhecimentos, o trabalho vai adquirindo diversos sentidos em função da organização histórica das sociedades” (VENDRAMINI, 2002, p. 76).

No capitalismo, no entanto, o trabalho e a cooperação se distinguem bastante das anteriores formas sociais, tornando o trabalho como essencial para a exploração e acúmulo de

riqueza, o que Marx denomina de mais-valia. Assim, o trabalho cooperado e institucionalizado teve sua primeira experiência “no final do século XVI, na Inglaterra, como iniciativa de artesões organizados por associações de ofícios. Estas organizações extinguiram-se, porque não conseguiram competir com as manufaturas” (RIBEIRO, 2001, p. 20). No século XIX, diante das tentativas dos trabalhadores em organizar e competir com as empresas, “em 1844, operários de uma indústria têxtil fundaram, em Rochdale, na Inglaterra, uma cooperativa de consumo sob o nome de Sociedade dos Pioneiros Equitativos [...], o que possibilitou um significativo crescimento da sociedade” (idem). Essa forma de trabalho cooperado expandiu-se para outros países.

No Brasil, tendo como base o trabalho cooperado, Herendina (2002) afirma que os assentamentos não eram sistemáticos e planejados antes da participação do MST, o que dificultava a permanência do agricultor na terra. A partir de 1985, as práticas dos trabalhadores rurais tiveram uma orientação de reforma agrária massiva, potencializando as áreas em que o movimento atuava, com uma certa simultaneidade. Isso deu início ao novo formato de organização do campo, principalmente naquelas áreas que foram demandadas pelos movimentos sociais. A partir daí, novas desapropriações foram feitas, reforçando as indicações de que as iniciativas coletivas dos trabalhadores são o motor das desapropriações.

Nesse mesmo sentido, ao analisar a luta dos operários nos locais de trabalho, no caso as fábricas, Viegas (1996) afirma que as lutas dos trabalhadores, “quando levadas de forma coletiva e autônoma, têm sempre a possibilidade, no seu decorrer e com a educação que proporcionam, de criar novas relações sociais” (p. 33). Isso ocorre pela potencialidade de criarem outros tipos de relação social no momento em que questionam os meios de produção capitalistas, impondo um outro tipo de relação produtiva, pois os trabalhadores demonstram “um conhecimento profundo das forças produtivas da tecnologia capitalista, ao mesmo tempo que o decorrer do processo exige uma apropriação cada vez maior desse conhecimento” (p. 35).

Até o final do século XX, a grande maioria das desapropriações que tiveram iniciativas dos trabalhadores rurais e seus movimentos (96%) se deu sobre conflitos. Um

quarto dos projetos (25%) foi criado no período 1985-89, enquanto apenas 8% no período 1990-94 e dois terços deles (67%) no período 1995-97³⁸.

De acordo com este relatório, cada comunidade de assentados do MST tem uma associação que organiza a atividade econômica de seus membros e do assentamento. Na prática, existe uma cooperativa central que coordena essas associações, provocando o surgimento de povoados em forma de vilas, com pequenos centros comerciais e de serviços. Enquanto que outros assentamentos possuem comunidades com o mesmo padrão local, ou contrário da organização por núcleos, mas discutem os problemas que depois são encaminhados para as instâncias governamentais. Essa prática de organização foi extraída do MST, além das agrovilas construídas pelo INCRA. Assim, segundo o relatório, se no plano dos Estados o impacto é em geral modesto, nas áreas escolhidas tende a ser expressivo e, em alguns municípios, chega a ser muito grande, com crescimento significativo entre 1997 e 1999, proporcionando uma reestruturação fundiária nos espaços locais, com ampliações de demandas de infra-estrutura, mediante pressão aos governos.

Conforme os autores do estudo, a experiência política da luta pela terra - qualquer que tenha sido sua forma - acabou por produzir lideranças e formas de participação e representação, tornando-se uma prática educativa sobre a importância das formas organizativas e sobre sua capacidade de produzir demandas. Entendemos essa reconfiguração do sujeito, que passa a ser atuante e participativo nas decisões do que e como produzir, como central para o desenvolvimento do trabalho cooperado entre os trabalhadores. A existência dos assentamentos de alguma forma modifica as práticas políticas e sociais locais, sendo a educação uma delas, pela característica essencial da escola em reproduzir as relações sociais vivenciadas fora dela, apresentando-se como reflexo da realidade. Nesse caso, assim como a gestão democrática do trabalho cooperado dos sem-terra se desenvolve como uma cultura de participação entre os trabalhadores, de uma forma ou de outra, entendemos que a mesma dinâmica pode manter relações às práticas de gestão escolares. Isto se afirma considerando que se torna essencial para a melhoria das possibilidades da reprodução de uma nova

³⁸ Dados baseados no relatório: HERENDINA, B. et al. (org) Resumo. *Os Impactos Regionais da Reforma Agrária*. Um estudo sobre a área selecionada. Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/Universidade Federal Rural do RJ e pelo Núcleo de Antropologia da Política/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do RJ, 2002.

condição de assentados, com outra concepção de gestão tanto na produção e comercialização quanto na escola.

Os trabalhos cooperados de comercialização vêm sendo experimentadas em vários assentamentos, com a criação de pontos de venda próprios (feiras de produtores ou espaços alternativos ao longo das rodovias), formas cooperativas de comercialização, implantação de pequenas agroindústrias e constituição de marcas próprias para comercializar a produção. Essas práticas, em alguns casos, têm um peso importante na comercialização dos produtos e, para além do seu significado econômico, têm também a função de transformar a comercialização num momento de afirmação social e política da identidade dos sem-terra assentados e do sucesso da experiência dos assentamentos, as quais oferecem para as comunidades locais outras formas de relações sociais de desenvolvimento, dada por um gestão mais democrática.

Apesar deste avanço nos assentamentos, isto não é uma prática em outras situações do próprio assentamento. É o que nos diz Souza (1999, p. 163) ao afirmar que “as formas idealizadas de coletivos (totalmente coletivos) não estão sendo produzidas nos assentamentos, enquanto que as associações de produção e de comercialização estão se proliferando”.

Na atualidade, as cooperativas, como resistência à exploração do capital, mesmo as que são propositivas do MST, precisam ser compreendidas com cautela, visto que, mesmo que muitas nasçam com relações horizontais entre os membros com vistas a organizar trabalhadores responsáveis pela produção e comercialização ou para a prestação de serviços, logo estas formas de trabalho cooperado são absorvidas pela lógica do capital, tornando-as hierárquicas e burocráticas.

Entendemos que, a organização coletiva de trabalho que se desenvolve e corresponde aos princípios do MST, é aquela que organiza as ações e dá certo contorno àquilo que surge espontaneamente nas relações sociais dos sem-terra. E, mesmo assumindo uma forma institucionalizada, não deixa de atender os interesses dos trabalhadores em desobediência a coerção das normas e leis do Estado, que tendem a burocratizar e hierarquizar o trabalho. Isto se explica pela “manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) (que) o fará buscar [...] os recursos para essa mesma manutenção” (CURY, 2000, 57). Com isso, essas relações de trabalho apresentam uma estrutura horizontal

de participação que permite o desenvolvimento de práticas sociais de trabalho cooperado, “melhorando as condições materiais e recursos culturais de seus membros” (CARTER, 2005, p. 21).

Apesar da idéia de que o capitalismo é a forma mais evoluída de sociedade como acreditam os teóricos defensores deste modelo, em outra direção, outros poucos e nós, que validam a “boa e velha idéia marxista de que economia e cultura andam de mãos dadas” (AHMAD, 1999, p. 113), estamos empenhados em explicar como estão carregadas de equívocos as informações a que tem acesso a grande massa sobre a cultura do capitalismo.

No ambiente dessas formas cooperadas de trabalho, as práticas sociais educativas, que visam a cultura da cooperação, permitem desenvolver uma gestão mais democrática de produzir e comercializar que tencionam o mercado neoliberal, mesmo que essas relações ainda sejam marcadas pela cultura e pela contradição entre capital e trabalho. Para isso, “é fundamental que os trabalhadores associados sejam proprietários dos meios e instrumentos de produção; que o trabalho seja autogerido pelos próprios trabalhadores, ou seja, que não haja exploração de uns companheiros sobre outros, nem divisões hierárquicas na organização do trabalho entre quem pensa, administra e executa a produção/ reprodução/distribuição” (RIBEIRO, 2001, p. 27).

Do ponto de vista da gestão escolar existe a necessidade de proporcionar pedagogias criativas a partir de decisões coletivas que dêem aos educadores e educandos a compreensão de realidades que contemplem as necessidades da classe trabalhadora. Para tal gestão necessita-se tornar-la democrática e, por conta das ligações e interações com a forma organizativa do trabalho cooperado dos sem-terra, pode ser considerada uma experiência que permita às escolas urbanas e rurais a abordagem teórico-prática de temas relevantes para o desenvolvimento das comunidades. Isso significa aproveitar as experiências da forma e conteúdo da gestão do trabalho cooperado entre os sem-terra nas escolas de assentamento de modo a construir uma concepção de aprendizagem com respeito às especificidades de cada realidade, seja rural ou urbana.

Assim, a gestão escolar que se situa na realidade do trabalho cooperado dos sem-terra pode colaborar com novas configurações para a implantação de uma educação “do campo” para que o homem permaneça no campo e não uma educação “para o campo”, evitando a

subordinação deste ao urbano. Isso significa, que a política educacional do meio rural não pode ser elaborada a partir da educação urbana, cujo objetivo é formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. No campo a escola tem de ter sua própria organização, administrativo-pedagógica e, por meio de um modelo de organização participativa, que atenda aos interesses do homem do campo, desenvolver conhecimentos e métodos que permitam ao agricultor entender-se como sujeito em seu meio, de modo a permanecer na terra.

3.4.2 O trabalho cooperado e a relação com a escola

A maioria dos agricultores, quando não são analfabetos, tem formação limitada sobre a leitura, escrita e cálculos, o que dificulta compreender a prática de cooperação e, muito mais a prática da participação, difícil compreensão agravada pelas concepções tradicionais dos modelos de gestão e organização curricular das escolas que freqüentaram. Isso significa que a base educacional mínima adquirida pelos agricultores diminui suas possibilidades de se organizar em formas de trabalho cooperado, enfrentando obstáculos de ordem técnica e conceptual. “Alem do mais, os valores e a cultura disseminados pelas escolas estão voltados para o trabalho urbano, atuando no sentido de esvaziar a identidade dos filhos dos agricultores” (RIBEIRO, 2002, p. 100).

Por outro lado, não significa desprezar a educação no campo e desistir de lutar pela ampliação das estruturas escolares que ali existem, tanto em níveis mais altos de ensino, quanto em qualidade, mas fortalecer uma ação pedagógica calcada na participação. Considerando a característica reflexiva da escola, isso pode manter uma relação direta com a gestão escolar, tornando-a mais democrática na medida em que vai interagindo com o trabalho cooperado dos sem-terra, o que contribui para a permanência do trabalhador no campo, em oposição ao processo de dominação da classe dominante, que exerce função de exclusão:

Este papel hegemônico da educação não nega o papel determinante da estrutura econômica. Pelo contrário, as relações de dominação (e dentro delas a educação) só contribuem efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas (CURY, 2000, p. 58).

A organização coletiva e cooperada dos e para os trabalhadores prescinde de uma prática educativa, mas a educação em geral desenvolve a competição e individualização dos trabalhadores, cultura que se coloca como obstáculo tanto para a democratização da gestão escolar quanto para o desenvolvimento de práticas participativas e solidárias que levem os trabalhadores a organizarem-se numa proposta que possibilite o desenvolvimento da autonomia no campo, no caso, em formas cooperadas de trabalho. Ou seja, “os coletivos exigem uma ruptura sociocultural de um paradigma anterior de trabalho e família. O novo é tido como algo muito diferente do vivido anteriormente” (SOUZA, 1999, p. 164).

Nesse sentido, na constituição das primeiras cooperativas do MST, apesar da carência de conhecimento sobre formas cooperativistas, os conhecimentos foram apreendidos num fazer e desfazer, constituindo-se em uma verdadeira prática de aprendizagem em direção a uma gestão participativa. Isso significa a existência de elementos que confrontados com a gestão escolar taylorizada, divisionista e descomprometida com uma educação de qualidade social pode ser alterada em direção às práticas mais democráticas, o que faz da escola um instrumento de real formação cidadã. A escola como reflexo da realidade, procura desenvolver as mesmas características e práticas da comunidade que a cerca. Isto é, guardadas as características específicas de cada instituição, se as relações entre os sem-terra possuem práticas participativas, que é material, a escola de forma similar conserva, na gestão escolar, tais características, como uma ação reflexiva, transformando-a numa outra qualidade de escola.

A transformação da quantidade em qualidade verifica-se também na vida social. Por exemplo, a cooperação, isto é, a união de muitos trabalhadores num só processo de produção, cria uma nova força social produtiva, cujo poder é substancialmente diferente da simples soma dos seus componentes. Diversas formas de cooperação criam condições para o trabalho mais rentável, para a solução dos problemas e das tarefas da produção e da satisfação das necessidades vitais (KRAPÍVINE, 1986, p. 170).

As práticas educativas voltadas para a autonomia do trabalhador rural têm atribuições fundamentais no sentido de desenvolver compreensões do conceito cooperativo dirigidas para o trabalho de determinado desenvolvimento local, podendo relacionar-se significativamente na gestão escolar das escolas de assentamentos e, estas, podem manter uma relação de fortalecimento das necessidades cooperadas entre os trabalhadores. Nesta perspectiva, a

participação na gestão escolar deixa de ser aparente e passa para outra qualidade, a de fornecer elementos significativos à mudança de práticas escolares e, conseqüentemente, contribuem para a superação das formas dominantes. Portanto, a educação, além de fornecer elementos que possibilitam o desenvolvimento de novos valores e culturas, tem um compromisso “que é a necessidade da formação como essencial à sustentação do trabalho cooperativo” (RIBEIRO, 2002, p. 99).

A idéia de resistência em relação à cultura individualista, “em que o pequeno agricultor tem toda a autonomia e se expõe a todos os riscos, para um modelo totalmente coletivista, em que cada cooperado participa de um trabalho cooperado” (SINGER, 2002, p. 104), tende a se constituir como uma prática educativa que pode se estender não apenas às classes escolares, mas na organização geral da instituição.

A conquista da autonomia dos sujeitos do campo vem acompanhando as lutas do MST, que vincula o trabalho e a cooperação aos conhecimentos oferecidos pela educação desenvolvida pelas instituições do movimento, fazendo parte da vida concreta dos trabalhadores do campo, o que pode também influenciar na cultura de participação na organização escolar. Essa condição da educação aumenta as responsabilidades dos setores a ela vinculados, o que a torna importante bandeira do MST para a implementação de suas propostas. Conforme Ruschel, o MST “refere-se ao trabalho e à cooperação como matrizes pedagógicas fundamentais para a educação dos Sem Terra” (2002, p. 117).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para transcender a aparência dos fenômenos em direção à essência e relacioná-los, descrevendo as contradições e movimentos do trabalho cooperado dos sem-terra em relação à gestão escolar da escola de assentamento, que é pública, a pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, localizada no assentamento Itapuí que pertence ao município de Nova Santa Rita, e nas propriedades dos sem-terra ali assentados.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa optamos pelo assentamento Itapuí, que é formado por 120 famílias, oriundos das primeiras lutas pela terra no Estado do Rio Grande do Sul, o qual foi constituído em 1990 no município de Nova Santa Rita, distante 40 Km de Porto Alegre/RS.

O assentamento possui a Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade³⁹ que oferece para aproximadamente 400 alunos o ensino fundamental séries iniciais e finais e o Ensino Médio, incluindo a modalidade EJA. Os alunos são do próprio assentamento, dos moradores vizinhos e alunos oriundos do assentamento Capela, localizado no mesmo município. A escola é formada por um corpo docente de 15 professores e 6 funcionários.

³⁹ No decorrer do texto vamos utilizar o nome de Escola Nova Sociedade.

Como não existe uma cooperativa constituída neste assentamento, as famílias investigadas pertencem a um grupo de trabalhadores organizados na Associação de Grupos Eralv (AGE), fundada em 1989, num total de seis famílias formadas por quatro ou cinco membros cada (famílias) que dividem tarefas de produção e comercialização. Outros sem-terras não trabalham em forma de associação, mas mantêm relações solidárias e de cooperação informal com outras famílias. Alguns trabalham somente de forma individualizada no assentamento Itapuí. Também foram investigados trabalhadores do assentamento Capela que pertence a cooperativa -COOPEN⁴⁰ - fundada em 1996, que mantém relação com a escola como professor e pais de alunos.

4.2 Materialismo histórico como método de análise

O MST aposta na educação como instrumento fundamental para compreender o significado da existência, onde não é a consciência (reflexo) que determina a vida (matéria), mas a vida que determina a consciência. Conforme Ianni (1996), a consciência nada mais é do que a sua própria consciência, não sendo um indivíduo vivo, enquanto que este corresponde à vida real. É nesta compreensão que a pesquisa teve o materialismo histórico como o método de abordagem. Esta escolha não provém de uma causalidade e sim da nossa concepção de ver a realidade e está unida “à nossa maneira de apreciar o mundo, a vida, o ser humano” (TRIVIÑOS, 2001, p. 55).

Consideramos o materialismo histórico como uma ciência filosófica de Marx que tem uma abordagem metodológica coerente com o desenvolvimento e os fenômenos das relações sociais em questão, na medida em que estas concepções consideram as contradições dos fenômenos responsáveis pela origem das mudanças no fenômeno a ser investigado. Neste caso, a contradição “tem a primazia no processo de desenvolvimento do fenômeno” (TRIVIÑOS, 2001, p. 115).

O materialismo histórico permitiu compreender, através das contradições do fenômeno, os fundamentos concretos das relações sociais e culturais dos integrantes do assentamento Itapuí e, a partir da Gestão Escolar, as características da escola, verificando seus

⁴⁰ Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita.

comportamentos mais secretos ou essenciais em relação ao sistema capitalista de produção, de um lado e, de outro, perceber que nível de integração a escola estabelece, através da gestão escolar, com o trabalho cooperado do sem-terra. Esta abordagem teórica possibilitou à pesquisa ser um processo em movimento. Ao mesmo tempo em que fez a investigação de um movimento vivo, demonstra, através da dialética, a contradição que movimenta os fenômenos estudados.

4.3 As técnicas

Com base em Becker (1997) e May (2004) as técnicas aplicadas que contemplaram e garantiram o desenvolvimento do método de pesquisa foram: observações diretas, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

I) *As observações diretas*: Estas foram realizadas dentro e fora da escola. Da mesma forma como foi realizado com os assentados, observamos as relações entre professores, alunos, direção, corpo pedagógico, entre professores e pessoas de fora da escola, e as relações estabelecidas com os diversos meios, encontros, reuniões, embarques em ônibus, entre outros. Também foram observados os momentos de descanso e lazer; as atitudes dos integrantes em face às dificuldades cotidianas, assim como a estrutura organizacional da escola e as vida cotidiana dos assentados; os sujeitos pelos seus traços culturais, de origem urbana ou rural; as aulas realizadas no âmbito da escola e os diálogos que se produziram nestes vários âmbitos.

Estas observações permitiram presenciar as ações dos sujeitos em situações diferentes, servindo de base para as perguntas mais importantes realizadas, posteriormente, nas entrevistas semi-estruturadas.

II) *Entrevistas semi-estruturadas*: Foram realizadas durante o período da pesquisa, após delimitarmos quais os sujeitos a serem entrevistados. As perguntas “guias” foram formuladas de acordo como as pistas oferecidas pela cena social observada, anteriormente, nas relações cotidianas da escola. A quantidade das entrevistas relacionou-se à frequência das

respostas referentes aos fenômenos, ou seja, à repetição dos mesmos (em anexo as perguntas “guias”).

III) *Análise de documentos*: Foram analisados os materiais bibliográficos produzidos pela escola e aqueles oferecidos pelo governo, como os livros didáticos, cartazes produzidos pelos alunos, cadernos “lições do Rio Grande”, “Método para Motivação e Cooperação na Escola”, Projeto Político Pedagógico – PPP e o regimento interno da escola.

5 A GESTÃO ESCOLAR COMO REFLEXO DA REALIDADE

No assentamento Itapuí localiza-se a Escola Nova Sociedade, que no ano da pesquisa completou 19 anos de existência. Sua constituição deu-se através das reivindicações dos sem-terras assentados. No início, sua estrutura e funcionamento fora o resultado do trabalho e ações cooperados dos sem-terra que desejavam uma escola para seus filhos, atendendo alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Em relação ao trabalho cooperado dos sem-terra, o assentamento está organizado entre grupos de produtores familiares que trabalham em forma de associação e individual. A pesquisa acompanhou duas famílias: a primeira constituída por três pessoas e, embora sejam jovens de idade (em torndo de 20 anos) e na propriedade, estando em processo de estrutururação da produção, contribuiu para os objetivos da pesquisa, pelo fato de apresentar características do trabalho cooperado, uma vez que, desenvolvem suas atividades em cooperação informal com outras famílias. A segunda família, oriunda do acampamento da Fazenda Anoni⁴¹, é formada por um casal e três filhos. Nesta, seus filhos não moram junto a eles. Esta segunda família, hoje, está assentada em uma área de, aproximadamente, 12 hectares de terra que pertencem a uma associação de quatro famílias. Esta família possui uma

⁴¹ Este acampamento foi considerado emblemático para a afirmação do MST como um movimento social que luta pela terra. O acampamento da Fazenda Anoni foi organizado em 1986, ocupando uma área em litígio judicial que ocorreu dentro da fazenda, distante a poucos quilômetros do acampamento Encruzilhada Natalino. “A ocupação da fazenda Anoni demarca esse novo momento pela reforma agrária” (MARCON, 2002, p. 61).

estrutura material com casa de alvenaria, galpões, equipamentos, automóvel, caminhoneta, arvoredos, açudes, pomar, parreiras, entre outros. A base da produção é a diversificação de produtos agroecológicos, como hortaliças e frutas, comercializados em dois dias da semana em feiras livres da cidade de Porto Alegre/RS. São participantes ativos da gestão da Escola Nova Sociedade desde sua fundação, que começou atendendo as séries iniciais do ensino fundamental, até os dias de hoje.

Com o passar do tempo, esta escola amplia-se, atendendo atualmente nos três turnos (manhã, tarde e noite) distribuídos entre as séries iniciais do ensino fundamental e o ensino médio, incluindo turmas de EJA. Os alunos que frequentam a escola são filhos de assentados e de outras famílias próxima à escola. Também recebe alunos de outras localidades, como os filhos de sem-terra do assentamento Capela, distante 10 Km. Este assentamento é constituído por 100 famílias, sendo que 33 destas organizam seus trabalhos na COOPAN. Pelo fato do assentamento Capela possuir uma escola que atende apenas as séries iniciais do ensino fundamental e para dar continuidade em seus estudos, geralmente, os alunos vão para a Escola Nova Sociedade.

Uma das principais funções que a caracteriza como uma escola voltada aos interesses das lutas dos trabalhadores é que ela serviu⁴² como Escola-Base das Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST.

Após dois anos de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante foi reconhecida oficialmente em 19 de novembro de 1996, com o nome de “Experiência Pedagógica”. Este reconhecimento oficial teve como Escola-Base a Escola Estadual de 1º Grau Nova Sociedade (na época, não existia o ensino médio), que foi responsável pelo aparato jurídico. A escola passou a dar o suporte organizativo e institucional às Escolas Itinerantes de todos os acampamentos do Estado. Do lado do MST ficaram responsáveis pela execução da proposta pedagógica a Direção Estadual, as Direções de Ensino dos Acampamentos, as Equipes de Educação dos Acampamentos e o Setor de Educação. Do lado da Secretaria Estadual de Educação ficaram a Divisão do Ensino

⁴² Utilizamos o verbo no passado pelo fato do governo do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2008, ter destituído as Escolas Itinerantes.

Fundamental, o Departamento Pedagógico, assessorado pela Comissão Interinstitucional de Educação nos acampamentos e assentamentos. Ou seja, a escola teve como função acompanhar os procedimentos pedagógicos, metodológicos e de supervisão e orientação e dar suporte legal às escolas de cada acampamento, tanto na vida funcional dos educadores, quanto no processo administrativo e financeiro referente às verbas destinada às escolas.

Certamente, para os interesses da pesquisa, esta é uma escola que tem história de luta e contradições ao longo de sua existência. Sua análise sob as condições de disputa entre capital, que busca garantir a hegemonia na e pela escola, e trabalho, que visualiza a possibilidade de desenvolver uma outra cultura de relações voltadas para o desenvolvimento humano, nos oferece aporte empírico na compreensão de sua gestão escolar, motivo pelo qual, no decorrer do texto, intentamos colocar a gestão escolar como central para investigar os fenômenos e desvendar particularidades e dados significantes que, por ora, encontram-se despercebidos nas práticas escolares da escola de assentamento. Iremos discutir a gestão escolar como um processo de liberdade do homem, numa relação dialética com a realidade, não aceitando que o homem seja isolado do mundo. Conforme Freire (1992, p.76), “a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também”.

Em nossa pesquisa anterior realizada na Escola Itinerante⁴³, constatamos o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de práticas educativas sobre hortas coletivas. Neste caso, a educação desenvolve as características da organização coletiva para a produção de bens materiais. No assentamento, existe uma tentativa inicial do trabalho cooperado que se estendeu das práticas educativas desenvolvidas no acampamento.⁴⁴ Embora essa prática mantenha os sem-terra limitados à produção voltada para o mercado, ao mesmo tempo as formas de cooperação entre eles possibilitam através da agricultura familiar um caminho de desenvolvimento. Ou seja, para participar no mercado capitalista, que visa a competição, os sem-terra promovem uma gestão coletiva de produção e comercialização, desenvolvendo a cultura da participação. “Essa relação de mútua determinação com as contradições vigentes na sociedade revela mais uma vez o caráter progressista da atividade administrativa, na medida em que são essas contradições que acabam determinando a superação do modo de produção

⁴³ Ver Luciano, 2007.

⁴⁴ No assentamento existem outras relações que interferem no trabalho cooperado, que não acontece no acampamento. Por exemplo, a influência das regras do mercado para a comercialização da produção.

até então dominante e sua passagem para outro historicamente mais avançado” (PARO, 2000, p.31).

No assentamento Itapuí, podemos observar o efeito do aprendizado dessas novas relações sociais que se desenvolve entre os sem-terra, cuja produção e comercialização apresentam características culturais diferentes das concepções capitalistas, como o individualismo e a competição, às quais foram submetidos antes do período de acampamento, pois, enquanto os sem-terra acampados pensavam que as práticas que desenvolveriam na terra seriam individuais, ao mesmo tempo admitiam uma relação de solidariedade entre eles. Este é um exemplo de um trabalho de cooperação informal, embora pensem que seja individual. Na pesquisa anterior, os sem-terra acampados acreditavam que as cooperativas poderiam representar ameaças ao processo produtivo familiar não somente pelos imperativos do mercado, mas pelas relações de produção entre produtor e apropriador ou pela adoção de estruturas hierárquicas das cooperativas tradicionais, motivo pelos quais, na maioria das vezes, optam por organizar os trabalhos em associações, o que veio a se confirmar nesta pesquisa do assentamento⁴⁵.

Pelas características burocráticas e hierárquicas que podem assumir a constituição de cooperativas em seu processo de gestão, poucos são os sem-terra que optam por sua instituição, motivo pelo qual “nós até hoje preferimos trabalhar em associação porque é mais fácil decidir e participar”⁴⁶. Diante desta situação, constatamos que através das práticas de participação desenvolvidas no acampamento os sem-terra desenvolvem valores sociais e culturais que proporcionam a identificação de atividades comuns, envolvendo-os em processos integrais formais e informais de trabalho cooperado no assentamento, como acontece no Itapuí. Isso, de maneira geral, acreditamos que se estendeu ao interior da escola, mantendo também como comum o trabalho cooperado na gestão da escola, mesmo sendo ela estruturada para inviabilizar qualquer prática de participação mais democrática. Entretanto, no assentamento também existem os trabalhos de produção agrícola individualizado⁴⁷ o que, por sua vez, poderá influir no tipo de participação destes sem-terra na gestão da escola, possibilitando uma condição de ficarem à margem de decisões coletivas.

⁴⁵ Ver Luciano, 2007.

⁴⁶ Depoimento de um agricultor.

⁴⁷ Atualmente, dividem-se em proporções menores os trabalhos individualizados em relação ao trabalho cooperado, embora ocorra um aumento gradativo do primeiro.

Quando viemos do acampamento localizado na fazenda Anoni, tínhamos grandes expectativas e, como eram os primeiros sem-terra, também estamos meio perdidos, sem saber como seria nosso futuro. Muitas reuniões foram feitas para que errássemos o mínimo possível. Entre acertos, erros e muita discussão, a maioria de nós optamos pelo trabalho cooperado. Com o passar do tempo, muita coisa aconteceu e, infelizmente, algumas famílias foram se desligando do movimento e adotando uma postura individualista na terra. Hoje a maioria deles trabalha para a subsistência, diferente de nós que permanecemos unidos. Não temos muitos, mas temos o suficiente para uma vida digna.⁴⁸

A formação coletiva se constitui como prática educativa elaborada no dia-a-dia dos sem-terra, nas freqüentes reuniões informais do assentamento e nos eventos de formação, como cursos e encontros⁴⁹. Constatamos através da pesquisa que a escola quando se relaciona com os princípios organizacionais do MST, por ser reflexiva, pode proporcionar, no âmbito da gestão escolar, práticas educativas possíveis não somente para a mudança cultural em relação às práticas internas de participação, mas contribuir na superação das formas tradicionais de produção e comercialização que estão voltadas ao desenvolvimento local, como é o caso das associações com base conceitual de autogestão, freqüentes entre as demandas do movimento, “além do trabalho que desempenhamos na lavoura, achamos tempo para participar na escola, graças ao trabalho coletivo, que nos dá mais tempo sem comprometer a produção”⁵⁰. Isto é, a relação escola e trabalho, quando acontece de forma cooperada pode processar os elementos básicos na participação da gestão escolar e na formação política da escola e sociedade.

É aí que se coloca a importância da escola, e a necessidade de que a classe trabalhadora desenvolva esforços no sentido de que ela cumpra efetivamente sua função de levar o saber às grandes massas da população. Mas é preciso, a este respeito, afastar as concepções simplistas, que procuram negar qualquer validade revolucionária a tudo que esteja de posse da classe dominante (PARO, 2000, p. 114).

⁴⁸ Depoimento de um agricultor que trabalha, juntamente com sua família, de forma cooperada em associação com outras três famílias.

⁴⁹ Mesmo sendo assentados, os sem-terra permanecem com a identidade Sem Terra, o que permite participar de todos os eventos formais e informais realizados pelo MST. Estes encontros são periódicos e permanentes em âmbito local. Para os encontros estaduais e nacionais, normalmente, são realizados de forma semestral e anual, respectivamente. Já os internacionais acontecem de acordo com a conjuntura latino-americana ou mundial.

⁵⁰ Depoimento de um casal de agricultores que participam na gestão da escola desde sua fundação.

Desta forma, com base na pesquisa realizada na Escola Nova Sociedade, compreendemos a gestão escolar como totalidade e reflexo da realidade, apresentando contradições para negar as determinações do capital, retomando, num segundo momento, a discussão sobre a aparente crise do capital e da escola apresentada no segundo capítulo. No entanto, a idéia é colocar a gestão escolar também como aparente, partindo em direção à essência do fenômeno. Para esta análise, fundamentalmente, utilizamos dois fenômenos que apresentaram-se no decorrer da pesquisa: a primeira, refere-se a greve dos profissionais em educação que ocorreu no momento em que realizávamos a pesquisa de campo; a segunda, é o “Método para Motivação e Cooperação da Escola”⁵¹, sendo uma tentativa de tornar a gestão escolar mais democrática e participativa.

5.1 A gestão escolar: totalidade e reflexo⁵²

Para a análise da gestão escolar, o que implica na organização administrativo-pedagógica e, nela as práticas escolares, é importante compreender o conhecimento nela desenvolvido como reflexo da realidade que a rodeia, sendo uma forma específica de manifestação apenas na consciência humana. Para esta afirmação, o mundo exterior à consciência existe objetivamente e independente, cujo processo de conhecimento não é o reflexo passivo da realidade, mas o resultado da ação do homem com o homem na natureza, ou seja, o homem, ao conhecer, transforma o mundo vivendo no meio social, utilizando os conhecimentos acumulados historicamente. “Daí, o conhecimento não ser uma contemplação passiva da realidade, mas o reflexo ativo dela orientado para um fim determinado” (KRAPÍVINE, 1986, p. 217).

Com base no reflexo para a compreensão das relações sociais que envolvem a participação dos sujeitos na gestão escolar, antes, é necessário compreendê-la a partir de suas características essenciais na totalidade escolar. Então, primeiro relacionamos a escola com outras totalidades, constituindo-se como um reflexo consciente da realidade objetiva que a torna uma contradição passível de transformação, desde que se construam as condições

⁵² Nesta seção compreendemos a gestão escolar da escola de assentamento, basicamente, utilizando duas categorias de análise, totalidade e reflexo. Por motivos de estrutura e didática do texto não desenvolvemos nos capítulos anteriores tais categorias com as devidas fundamentações teóricas para que pudessemos, no momento em que descrevemos os fenômenos, explicá-los com uma base empírica.

necessárias pela sua função privilegiada de reflexão e produção de conhecimento. Para isso, analisamos a gestão da Escola Nova Sociedade e a relação estabelecida com o trabalho dos sem-terra do assentamento Itapuí, cuja participação depende da forma de organização do trabalho cooperado dos sem-terra assentados, ou seja, a gestão escolar entendida como um reflexo da realidade que a cerca.

Entre os objetivos da escola que é “garantir a prática da direção coletiva, viabilizando a aproximação permanente entre escola e comunidade numa gestão democrática”⁵³, procuramos demonstrar que, quanto mais organizados estão os trabalhadores em suas tarefas de existência, maior é a participação na gestão escolar, dando base à práticas pedagógicas de interesse dos trabalhadores.

A Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade visa ser um centro de cultura, um exemplo de cooperação, companheirismo e organização, vinculada a luta popular, que construa e reforce a identidade dos trabalhador e da trabalhadora do campo, dando atendimento educacional às crianças, jovens e adultos com uma proposta que incorpore no seu Projeto Político Pedagógico a Pedagogia do MST, os Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual e os anseios da comunidade, que prepare os educandos com base teórica e valores humanos.⁵⁴

Consideramos a totalidade da gestão escolar como um movimento reflexivo das práticas que ocorrem na comunidade, sendo elas cooperadas, ou não, desenvolvidas no assentamento Itapuí, cujas totalidades estão integradas de forma contraditória às determinações do Estado que tenta garantir as relações de dominação do capital sobre o trabalho. Significa que compreendemos a gestão escolar da Escola Nova Sociedade pelos aspectos e elementos internos que lhe caracteriza, como o currículo, os professores, os alunos, entre outros, bem como consideramos a estrutura interna da escola e como está organizada e que relação desenvolve com a instituição maior, no caso o Estado. Primeiramente, com essas informações temos uma noção superficial da totalidade do fenômeno, mas que possibilita um conhecimento suficiente, concreto sensível, para afastarmos dele e relacioná-lo com os fenômenos econômicos, políticos, culturais e sociais, de ordem, inclusive, mundial. De forma imediata, então, dada pelas observações preliminares dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos que estão distribuídos no interior da escola e pelos documentos ali apresentados,

⁵³ Um dos objetivos expresso no Projeto Político da Escola Nova Sociedade.

⁵⁴ Parágrafo extraído das finalidades da escola do Projeto Político da Escola Nova Sociedade.

podemos perceber que a escola desenvolve práticas voltadas aos interesses dos trabalhadores do campo, com uma gestão escolar democrática e participativa, através de um trabalho contextualizado.

A escola do campo é assim. É importante para mim. Junto com o trabalho dos professores ganho confiança, ganho acima de tudo esperança. Escola aguerrida, escola do campo, escola de história e conquista. Escola que nunca desistiu. De uma casa de madeira surgiu depois de muitos anos se expandiu. Antigo sonho, sonho hoje conquistado. Hoje vejo meu filho no meu sonho fundado. Encho a boca pra falar, Escola Nova Sociedade meu canto de aprendizagem.⁵⁵

Essa manifestação que apresenta o fenômeno escolar como uma escola voltada aos interesses dos trabalhadores do campo, considerando as circunstâncias atuais e históricas que a produz nas quais estão inseridas as práticas escolares e de trabalho dos sem-terra, permite estudar a gestão escolar de forma atenta ao seu desenvolvimento que se dá através das contradições entre aparência e essência. Dessa forma, o fenômeno aparece com um produto do pensamento, como uma totalidade concreta. Um todo espiritual, ideal, desenvolvido na consciência como reflexo.

Segundo a teoria marxista o melhor início para a análise de um objeto de estudo, no caso a gestão escolar, está na solução do problema da relação do pensamento com o ser, da consciência com a matéria, do subjetivo com o objetivo (TRIVIÑOS, 2001). Nesse sentido, estamos situando a consciência dos alunos da “Totalidade 3 e 4” como produto dos reflexos dos aspectos, ligações e relações universais reais que acontecem no mundo material que se desenvolvem na Escola Nova Sociedade. Sendo assim os reflexos manifestados na gestão escolar são cópias de certos aspectos e ligações do mundo exterior à consciência. Mostram o conteúdo das categorias, a essência do fenômeno. Revelam o pensamento criador e dá sentido ao fenômeno.

De acordo com Marx, a consciência não é uma propriedade da matéria, ela é própria apenas a certas formas altamente organizadas de sua existência e aparece somente em um certo estágio de seu desenvolvimento. Entretanto, a consciência representa não uma manifestação contingente da matéria, mas o resultado necessário de seu desenvolvimento

⁵⁵ Texto extraído de um cartaz elaborado pelos alunos da Totalidade 3 e 4, fazendo referência aos 19 anos de escola. Totalidade é a denominação dada às etapas da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

progressivo, a forma superior da faculdade que lhe é eternamente própria – o reflexo. A consciência é uma das formas de reflexo própria a toda a matéria, a todas as coisas e fenômenos do mundo exterior. É o que percebemos quando “as famílias dos sem-terra possuem uma discussão política diferenciada das demais famílias que não passaram pelo processo de acampamento, diferenciando-se das demais famílias, que acaba influenciando a vida na escola”⁵⁶.

O reflexo está ligado à interação, representa um resultado desta última, mas não é idêntico a ela, mesmo considerando a “Escola Nova Sociedade um símbolo de conquista, luta e muita garra”⁵⁷. A interação representa a influência recíproca de formações materiais ligadas entre si, que provocam certas mudanças nas propriedades, nos estados etc. de cada uma delas, podendo influenciar na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa. O reflexo é apenas um dos momentos da correlação de formações materiais que se encontram em interação, isto é, a propriedade de cada formação material de reproduzir, nas mudanças surgidas nela mesma. “A interação dos objetos leva necessariamente à sua modificação recíproca e ao movimento. O conjunto das inúmeras interações dos objetos determina de um modo geral o processo universal único do movimento” (KRAPÍVINE, 1986, p. 137).

Em decorrência da interação, certas particularidades de outras formações materiais agem sobre ela. Pensando na gestão escolar de maneira que possa concorrer para a transformação social em favor da maioria, percebemos que a Escola Nova Sociedade apresenta características revolucionárias em sua essência, uma delas é dada pela função de dar suporte administrativo e pedagógico às escolas itinerantes. “É necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, neste processo, é o conhecimento das condições concretas” (PARO, 2000, p. 33).

Logo, reconhecer a gestão escolar desta escola como reflexo não é vê-la na interação de um objeto sobre um outro, nem nas mudanças que se reproduzem no decorrer desta, mas sim a faculdade de reproduzir nessas mudanças esses ou aqueles traços ou aspectos do

⁵⁶ Depoimento de um membro da equipe diretiva da escola quando se refere ao nível de consciência entre um sem-terra que traz para o assentamento as discussões políticas realizadas no período de acampamento, diferenciando-se dos demais trabalhadores do campo que pouco tiveram oportunidade de uma discussão aprofundada sobre os problemas da sociedade.

⁵⁷ Pensamento extraído de cartaz produzido pelos alunos da sétima série da escola.

fenômeno, que tendem a democratização da participação. Significa que, a relação entre a gestão da escola com o Estado, comunidade escolar, no caso com a forma de organização do trabalho dos sem-terra e as escolas itinerantes, entre outras totalidades, são interações que fornecem elementos para o seu próprio movimento, que é reproduzido na consciência como reflexo, ou seja, na ação administrativa e pedagógica. A modificação do fenômeno em decorrência de interações exteriores ou interiores representa não o reflexo, mas o movimento das formações materiais.

[...] antigamente todos os assentados se envolviam na construção, na administração e até nas questões pedagógicas. Talvez ai estava presente a forma de organização e participação que se desenvolve na luta pela terra (*refere-se ao período de acampamento*). Com o passar do tempo, muitos trabalhadores deixaram de se organizar coletivamente, partindo para o individual. Hoje estes, ou a maioria, estão apenas sobrevivendo na terra e os que permaneceram de uma forma ou de outra trabalhando em cooperação estão melhor estruturados (grifos nossos)⁵⁸.

Assim, com a diminuição da participação dos sem-terra na escola, podemos dizer que a forma de gestão da Escola Nova Sociedade, desde sua fundação até os dias de hoje, sofreu mudanças, perdendo a cultura da participação, mesmo conservando em sua essência os princípios revolucionários. A explicação está no reflexo, entendido como uma propriedade universal da matéria, que consiste na capacidade de reproduzir, das formações materiais, as particularidades de outras formações materiais agindo sobre elas, nessas ou naquelas modificações de seu estado ou de uma propriedade qualquer (KRAPÍVINE, 1986).

Assim como a matéria, em sua diversidade qualitativa é infinita, há, também, uma variedade inumerável de formas de reflexo. A modificação das formas do reflexo são particularmente observadas na passagem da matéria de um grau qualitativo de seu desenvolvimento a outro. A Escola Nova Sociedade se constituiu através das reivindicações dos sem-terra tornando-se um instrumento de luta, característica esta que se conserva até os dias de hoje, entretanto, com outro conteúdo e forma. O que estamos sugerindo é que, com a diminuição da participação dos sem-terra, os quais optaram pelo trabalho individualizado, a gestão escolar, por falta de uma comunidade integral presente nas decisões da escola, assumiu ao logo do tempo determinadas formas burocráticas e até mesmo centralizadoras com práticas

⁵⁸ Depoimento de um sem-terra que organiza seu trabalho com outros em forma de associação, justificando porque existe pouca participação dos assentados na escola, atualmente.

que mesclam luta de classes, tanto para os interesses dos trabalhadores, por pressão dos sem-terra que ainda permanecem organizados coletivamente, quanto para os do capital, através da coação e burocratização da escola impostas pelo Estado. Tal consideração é percebida na fala de um professor da escola oriundo das lutas do campo: “ainda é uma escola que atende a classe trabalhadora, embora esteja aquém da forma como começou. Parece que cada vez mais ela avança para práticas de gestão tradicional”, ou seja, conservadora em relação aos princípios administrativos empresariais, como demonstra Paro.

Nesse sentido, como a gestão escolar da Escola Nova Sociedade é resultado do movimento material e possui função específica de promover a reflexão da realidade, do pensamento, da consciência, o desenvolvimento do conhecimento ideal da realidade torna-se parcial, mesmo sendo compreendida como um reflexo e propriedade universal da matéria, onde se desenvolve na prática social.

[...] os produtores que trabalham em formas cooperativas possuem uma discussão política mais apurada, mas não é só isso: quem trabalha em cooperação tem mais tempo para participar das reuniões da escola, porque quando ele sai o trabalho não pára a sua produção, porque, nesse caso, o trabalho coletivo absorve aquilo que ele faria. Já, aqueles que trabalham individualmente, além da pouca discussão política, não têm tempo para sair do trabalho, caso ele se afaste por um motivo ou outro, sua produção pára, porque não tem ninguém pra fazer por ele.⁵⁹

No caso, a gestão escolar que se desenvolve na Escola Nova Sociedade é o reflexo da prática que se manifesta na consciência daqueles que a constitui. E, a maior ou a menor medida de consciência, de participação, vai depender do produto da prática social. Nela “residem as raízes contraditórias que impulsionam a sociedade capitalista para sua superação, para o desenrolar das relações estabelecidas entre essa sociedade e seus agentes históricos” (CURY, 2000, p. 69). Isso possibilita dizer que a matéria, a prática, em última análise, antecede a consciência, sendo a matéria tudo aquilo que fica fora desta, que através do ato reflexivo a compreendemos idealmente como também se faz integrante. A explicação

⁵⁹ Depoimento de integrante da COOPAN, quando argumenta da importância do trabalho coletivo tanto para a formação política, quanto para a participação da escola. Também fica evidente a importância do tempo ocioso do trabalhador nas decisões políticas (Wood, 2003). Mas, com os valores capitalistas, como o individualismo, o tempo livre para a participação nas decisões da escola é inviabilizado.

concreta advém do desenvolvimento fisiológico do cérebro - propriedade da matéria mais altamente organizada - que devido às situações que certos tipos de animais, como o hominídeo, tiveram que enfrentar para sobreviver. Nesse sentido, a consciência apareceu tardiamente quando a matéria alcançou um grau de desenvolvimento que permitiu tal ocorrência (TRIVIÑOS, 2001).

Nessa perspectiva, a prática de participação, ou seja, a gestão escolar democrática materializada como produto social, depende do reflexo consciente da realidade objetiva, sem suas características físicas, mas através de imagens ideais. Significa que a escola, quando crítica, participativa e democrática pode refletir uma realidade ideal, na qual permite compreender a totalidade dos fenômenos materiais. Do contrário, sem a participação dos envolvidos, a gestão escolar pode tornar-se burocrática e hierarquizada, com práticas centralizadoras, da forma como o Estado procura determinar. Isso porque, através da consciência, que é conhecimento, podemos aperfeiçoar os processos de produção e de transformar a realidade objetiva, que é material. Existe uma prática, que se reflete na consciência, que de forma dialética retorna como conhecimento para uma nova prática. Por isso, “o ponto de vista da vida, da prática, deve ser o ponto de vista primeiro e fundamental da teoria do conhecimento” (LENIN, 1982, p.107).

Nesta seção, considerando as categorias filosóficas do materialismo histórico, totalidade e reflexo, apresentamos que a organização do trabalho dos sem-terra no assentamento se reflete na gestão da escola, cujos trabalhadores organizados coletivamente desenvolvem práticas de participação e cooperação na escola, enquanto que os trabalhadores que produzem de forma individualizada apresentam pouca participação na escola. Situação que confirma a escola como reflexo da realidade que a cerca, podendo apresentar características contraditórias às determinações do capital, ora de recusa, ora de aceitação. A seguir, com base nas categorias de análise aparência e essência, basicamente, relacionamos outras questões que mantêm integrações e ligações com a democracia e a participação da comunidade escolar na gestão da escola, como rodízio de professores, a pressão do Estado, a estrutura hierárquica e burocrática da escola, valores do capital, como o individualismo e a competição.

5.2 Escola Nova Sociedade: consentimento e desobediência

Compreendida a gestão escolar da Escola Nova Sociedade como uma totalidade ligada e relacionada com outras totalidades (Estado, MST, formas de trabalho dos sem-terra, entre outros) e também como reflexo ideal da realidade manifestado na prática administrativo-pedagógica da escola pelo fato de ser um espaço institucional (material) do pensamento (reflexo), verifica-se que a mesma reproduz uma realidade subjetiva (ideal) decorrente da realidade objetiva (material), a qual existe independente da consciência humana, embora seja parte integrante no momento em que a reflete (prática social). Podemos, então, compreender os dois fenômenos citados anteriormente, a greve do magistério e o “Método para Motivação e Cooperação na Escola”, verificando qual a medida de democracia e participação da comunidade escolar na gestão escolar da Escola Nova Sociedade no sentido de evitar as determinações do Estado para atender os interesses dos trabalhadores.

A história de luta do magistério do Rio Grande do Sul conquistou um destaque na educação brasileira, mas nos últimos anos através das imposições da política neoliberal que prevê o sucateamento da escola pública e a precarização do ensino, a escola tornou-se, entre outras questões, burocrática e hierarquizada, com a desvalorização dos profissionais em educação. Com isso, o capital evita “a conjugação teoria/prática, impedindo o desenvolvimento de uma ideologia própria do operariado, enfim, evitando a democratização do ensino” (CURY, 2000, p. 59).

Em decorrência da tentativa do atual governo do Estado do Rio Grande do Sul (Gestão 2007-2010) de aprovar no legislativo um pacote salarial que visa, entre outras medidas, desregulamentar o plano de carreira dos profissionais em educação, a categoria dos professores e funcionários, os mesmos assumem a greve por acreditar que essa medida é um retrocesso das lutas e conquistas, período no qual realizamos nossa pesquisa. Foi possível a realização da pesquisa, tendo em vista que os professores e funcionários da Escola Nova Sociedade não assumiram a esta greve, o que surpreende, considerando que a escola é o resultado das conquistas dos sem-terra que lutam pelos direitos à educação e, pelo fato de se constituir, no processo de luta, como um instrumento dos interesses dos trabalhadores. A justificativa para o não envolvimento da escola do assentamento no movimento de greve deveu-se a uma decisão coletiva do conjunto dos professores e funcionários daquela unidade

educativa. Conforme um dos vice-diretores da escola, após reunião realizada na escola, chegaram a conclusão de que seria dada preferência a continuidade às aulas para não interromper o processo educativo, visto que se tratava de uma greve no final do ano letivo, o que acabaria prejudicando os alunos.

Paralelo a este fenômeno, a greve, o governo do Estado do Rio Grande do Sul estava instituindo um material chamado de cadernos “Lições do Rio Grande” para implementar no ensino médio, dividindo as disciplinas em grandes áreas. No caso, História, Geografia, Sociologia e Filosofia constituem uma área.

A Proposta de Referencial Curricular apresenta as habilidades e competências cognitivas e os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Serão também distribuídos às escolas estaduais cadernos de atividades para os alunos e cadernos de apoio aos professores. E serão capacitados 21.400 docentes de escolas com menor desempenho no SAERS e/ou menor IDEB do MEC. A partir de então, a autonomia pedagógica da escola consiste em escolher o como ensinar, mas não o que ensinar. Consiste na autonomia didático-metodológica da escolha do método de ensino, mas não no direito de não ensinar, como respeito ao direito de aprender dos alunos (ABREU, 2010).⁶⁰

Como a Escola Nova Sociedade vem apresentando problemas com a participação da comunidade escolar, a equipe diretiva da escola em reunião com professores e funcionários optou pelo “Método para Motivação e Cooperação na Escola”⁶¹. Conforme relato destes, com o passar do tempo a escola vem perdendo sua capacidade de envolver a comunidade, professores, funcionários e alunos em suas decisões, motivo pelo qual adotaram, há três anos, este método, que é desenvolvido em outros países, como a Finlândia e Suécia. O objetivo é desenvolver um modelo de trabalho educativo e pedagógico que enfoca benefícios para “facilitar o trabalho do educador no aspecto de desenvolver bom clima de trabalho, cooperação e disciplina na sala de aula e na escola e incentivar a motivação dos educandos para a aprendizagem, a participação e o seu desenvolvimento pessoal” (METODO PARA MOTIVAÇÃO E COOPERAÇÃO NA ESCOLA, 2009), sendo a democracia e a conscientização os meios para o desenvolvimento do método. E, quando o governo apresentou os cadernos “Lições do Rio Grande” para a escola, esta argumentou que já tinha

⁶⁰ Mariza Abreu é Secretária Estadual de Educação. Texto disponível em www.educacao.rs.gov.br

⁶¹ Todas as entrevistas realizadas apontaram para a diminuição da participação da comunidade escolar nas decisões da escola.

seu próprio referencial curricular que se orientava pelo “Método para Motivação e Cooperação na Escola”, recusando as imposições do Estado.

Então, temos duas questões que se apresentam contraditoriamente dentro da mesma totalidade escolar. A primeira é o consentimento dos professores da escola às determinações do Estado pelo fato de não aderirem à greve, aceitando passivamente a retirada dos direitos historicamente adquiridos pela classe do magistério. A segunda é a desobediência da escola em questionar os cadernos “Lições do Rio Grande”, como uma ferramenta que retira da escola a autonomia para produzir e escolher conhecimento. É nessa contradição entre consentimento e desobediência que analisamos a gestão escolar dentro da aparente crise do capital e da escola.

Partindo da compreensão de que a crise do capital e da escola é aparente para manter e expandir a exploração, tendo na escola, por conta da característica específica de refletir a realidade, apenas uma consciência da aparência, que é parcial, ou seja, hegemônica e sem contradição. Assim, a suposta crise da escola tem por objetivo último eclipsar a totalidade concreta das questões que envolvem a educação, impedindo a emergência de uma consciência crítica necessária para o desenvolvimento de outra qualidade escolar. Qualidade essa que por ora encontra-se em disputa na Escola Nova Sociedade entre as tensões das determinações do capital (recusa às Lições do Rio Grande e o consentimento da perda de direitos já conquistados). Isto é, gestão escolar no mesmo momento em que desobedece a finalidade da escola como uma reprodução das relações de produção recusando um currículo pré-determinado, não consegue proporcionar um ambiente democrático e participativo que envolva os professores e funcionários numa consciência contrária as imposições do Estado, que é o pacote salarial do governo.

Nessa contradição, ao mesmo tempo em que destacamos o reflexo da organização do trabalho cooperado dos sem-terra na participação na escola, tornando-a mais democrática, pretendemos demonstrar como se comporta a análise superficial e aparente, quando tenta destacar a importância da gestão escolar com perspectivas democráticas sem observar as totalidades nela relacionadas, diferenciando o que significa, por exemplo, entre o conceito de gestão e de gerência. É uma análise que considera apenas as relações no ambiente escolar, desconectadas da realidade social. Para isso, consideram a participação, a tomada de decisão, a elaboração de estratégias pedagógicas como ponto principal de uma gestão que se pretenda

democrática, em que as instituições formadoras de professores possuem papel fundamental, desconhecendo os limites de participação impostos pela democracia liberal. Colocado somente desta maneira, as reflexões da escola mostram-se superficial e aparente pelo fato de considerar apenas a estrutura escolar e suas práticas internas, pouco compreendendo as contradições entre a escola e a sociedade. Na realidade, precisamos ir além, relacionando a escola com outras totalidades nas quais mantém interações e ligações, para compreender sua gestão na perspectiva democrática ou centralizadora.

Um dos nossos principais problemas que enfrentamos quando propomos uma discussão para tornar a escola mais participativa, são os professores de outras localidades, cidades, que trabalham na escola, que não tem relação com o MST. Alguns gostam da forma como propomos os trabalhos pedagógicos, outros não. Mas também não atrapalham. Também tem o problema do rodízio de professores, que trabalham um ano na escola e depois são substituídos pelo Estado ou por vontade própria. Assim é difícil fazer um trabalho diferenciado, ainda mais quando se quer que seja participativo, já que necessita de muito tempo. É um processo.⁶²

Significa que uma gestão escolar democrática é um processo que envolve mais do que as práticas desenvolvidas dentro da escola, é uma relação que envolve contradições e totalidades. Nesse sentido,

[...] a relação da educação com a totalidade é aberta, enquanto a educação inclui e implica a ação-reflexão desses sujeitos. Enquanto a ação desses sujeitos for latente ou surgir só esporadicamente, a classe dominante, apresenta sua (pseudo)totalidade como perene, inclusive no saber referente às condições sócio-econômicas. Uma compreensão totalizante da parte desses sujeitos impõe a crítica à pseudoglobalidade, que reconhece seu caráter transitório e sua superação (CURY, 2000, p. 70).

Partindo do entendimento de educação da política liberal, ela é vista como um processo que consiste em modificar padrões de comportamento (entendido como conjunto de pensamento, sentimento e ação) das pessoas, sendo a gestão escolar o invólucro responsável por um conjunto de objetivos educacionais e conteúdos que visam desenvolver determinados

⁶² Entrevista concedida por um dos membros da equipe diretiva da escola quando perguntado sobre quais os limites para promover uma gestão democrática.

comportamentos – os quais se delineiam a partir dos objetivos e se concretizam a partir dos conteúdos -, motivos pelos quais o Estado visa implantar os cadernos “Lições do Rio Grande” para uma compreensão de uma prática social de responsabilidades mútuas e múltiplas com as necessidades capitalistas, o que faz da escola uma reprodutora das relações de produção. É dessa forma que a participação integral dos sujeitos da escola na tomada de decisões é vista como ingênua no que pese a elaboração e execução das questões administrativas e pedagógicas, a que chamam de gestão escolar, cuja participação dos envolvidos é apenas aparente, sem significativas mudanças na estrutura hierárquica e burocrática da escola, muito menos coloca-se como reflexo ideal da sociedade. Assim, “a escola, pela sua ineficiência na busca de seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado” (PARO, 2002, p. 135-136).

Diferentemente da proposta capitalista de gestão escolar, quando se percebe que a sociedade passa por mudanças rápidas e históricas tanto no ponto de vista estrutural, como foi a passagem do fordismo/taylorismo para a produção flexível, e cultural, como são os novos valores do consumo e do descarte incorporados ao individualismo e a competição, abre-se a possibilidade para negá-la como reprodutora das relações de produção. Assim, a escola torna-se o reflexo dessa realidade não parcial, mas de forma ideal, passando, também, por mudanças históricas, conceituais e estruturais. Para isso, as reflexões a cerca da totalidade social precisam ser discutidas na dinâmica da gestão escolar contextualizadas com outras totalidades, já que a educação mantém relação aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, a qual é um dos instrumentos sociais responsáveis pela construção do desenvolvimento humano. Por exemplo, “a gestão da Escola Nova Sociedade compreende que a escola do campo não deve apenas formar colonos para manter o homem do campo, precisa também de outros profissionais, como, professores, veterinários, agrônomos, etc., voltados para uma agricultura sustentável”.⁶³

A função da gestão escolar vista de forma contrária a da democracia liberal, que é representativa, é gerar algo significativo aos sujeitos através da reflexão do mundo real. Mas quando não acontece a concretização de práticas administrativas pedagógicas nesse sentido, diminui a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica que coloca a escola

⁶³Depoimento de um membro da equipe diretiva da escola quando perguntada sobre como a gestão se comporta diante dos desafios de uma escola do campo.

como um reflexo ideal do mundo real, evitando a constituição de mais uma condição necessária que impulsionariam os professores e funcionários da Escola Nova Sociedade a optarem pela greve, já que ela é uma prática refletida do mundo real, na busca de justiça para suas próprias vidas. Para Cury, trata-se de:

[...] algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestão, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e soluções de conflitos (CURY, 2005, p. 1).

Isso significa que a palavra gestão está relacionada à prática da democratização do processo administrativo e pedagógico, associado à reflexão das práticas sociais. Isto é, necessita da participação responsável de todos em todos os debates, discussões e decisões, mediadas pelo compromisso coletivo dos resultados pedagógicos e educativos. Tal significado exige uma reflexão de como se dá a participação no interior da escola e fora dela, no seu cotidiano e contexto histórico, compreendendo as relações que se estabelecem tanto de poder como de sua forma estrutural, abrindo uma nova significação da realidade escolar, cujas relações são construídas em uma perspectiva geral, aquilo que é comum à maioria. Diferente do que mostra o trabalho conjunto entre Unesco e MEC, a participação está centrada e depende mais da figura hierárquica do diretor do que da maioria, pois o diretor “é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão” (VALÉRIEN, 1993, p. 15).

Seguindo uma análise da aparência, podemos nos limitar no esclarecimento entre gestão como gerência, sendo esta última específica da empresa capitalista que possui uma racionalidade para seus objetivos, o lucro, que, em muitos casos, as escolas refletem este modelo na gestão escolar. “Entretanto, a busca dessa racionalidade não pode consistir no mero transplante, para a situação escolar, dos mecanismos administrativos da empresa capitalista” (PARO, 2002, p.136). A gestão escolar precisa encontrar na função específica de produzir

conhecimento da escola, considerando seus objetivos e princípios que perseguem a fonte de sua própria racionalidade.

Dessa forma, quando essa aparência se relaciona com a essência do fenômeno, aquilo que se esconde, como as demandas do capital em formar mão-de-obra especializada, a gestão é vista não apenas como um processo de distribuição de tarefas e partilhas, mas de debate e reflexão, o que ocorre apenas de forma parcial na Escola Nova Sociedade pelo pouco tempo disponível para as reuniões. Já, o gerenciamento nos moldes da democracia representativa que exige vínculos hierárquicos às demandas interpretativas entre a dimensão política, pedagógicas e administrativas da escola, os enraizados fundamentos da administração taylorizada da escola, pelo seu caráter conservador e cultural, dificulta a orientação de um trabalho gestor que busca a participação efetiva de todos. Isso é percebido quando a gestão da Escola Nova Sociedade preocupa-se por demais com as normas administrativas do Estado, dizendo que “o calendário escolar é apertado para fazermos uma discussão mais participativa. Isso leva tempo. Então, temos que improvisar dentro dele, embora fique apertado”.⁶⁴

A organização da escola, analisada em sua essência, necessita ser pensada em relação ao envolvimento dos sujeitos nela inseridos, o que demanda um processo que envolve muito tempo, pelo fato de implicar em mudanças culturais, administrativas, político e, principalmente, pedagógico. Nesse sentido, a prática de um trabalho participativo, democrático e dialógico é resistida por uma história de acomodação, omissão e falta de comprometimento dos envolvidos, motivos pelos quais “a maioria dos professores e funcionários resistem à participação, considerando também os pais que não participam alegando a falta de tempo”⁶⁵. Associado a estas questões culturais, a participação nas decisões escolares também é impedida pelas estruturas do capital, na qual a escola é parte integrante.

Já fazem mais ou menos três anos que tentamos implementar o “Método para Motivação e Cooperação na Escola”, mas promover a participação é uma ação complexa demais para acontecer em pouco tempo. Não passamos ainda da discussão teórica, parece cada vez mais difícil, quando achamos que vamos conseguir sempre acontece algo, ou relacionado com o tempo disponível, ou com a resistência de professores⁶⁶.

⁶⁴ Depoimento de um membro da equipe diretiva da escola.

⁶⁵ Fala de um professora da escola ligada ao MST.

⁶⁶ Depoimento de um membro da equipe diretiva da escola demonstrando preocupação com o programa que não consegue adquirir um amadurecimento teórico e prático.

Diferentemente das análises superficiais, da aparência, Paro descreve a necessidade de captar a gestão escolar em sua especificidade, ou seja, sua forma geral, aquilo que é comum em todo tipo de estrutura social para, depois, relacionar às determinações históricas próprias de um dado modo de produção. “Só assim se pode captá-la em sua ‘essência’, no que ela tem de específico, independentemente das múltiplas determinações sociais que sobre ela agem concretamente” (PARO, 2000, p. 18).

Destacamos, então, dois problemas que se relacionam, os quais precisam ser superados pelo fato de limitar as práticas de uma gestão escolar democrática da Escola Nova Sociedade, cuja participação efetivamente democrática não passa de retórica: o primeiro é cultural e se manifesta concretamente no ambiente escolar; o segundo é estrutural, em que a escola é um instrumento pensado e organizado para servir aos interesses de quem a domina, sob a régia do Estado.

A retórica da participação, em muitos casos, substitui as práticas de participação democrática. Isso é possível através da redefinição estreita da noção de democracia, na qual a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar as regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade (MEDEIROS e LUCE, 2006, p. 17).

Como vimos nos capítulos anteriores, o Estado é um dos principais representantes do capital, ele concede à maioria das pessoas o direito a educação, mas não abre mão da lógica da reprodução para garantir os privilégios da classe dominante, como aconteceu no modelo de produção fordista. Com a nova crise estrutural não do capital, mas do seu modelo, a que denominamos aparente, somada às reivindicações sociais para uma abertura democrática, o Estado precisava intervir em duas frentes: coibir as instituições que reivindicam formas mais democráticas e criar um ambiente favorável às transações de mercado.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado (PERONI, 2006, p. 14).

No caso das instituições, significa alterar o conceito de democracia, pois o Estado e o capital precisam atender as pressões sociais que a clamavam. É necessário conceder como discurso, mas com o conteúdo transformado de democracia participativa para a representativa, como demonstra Wood. Dessa forma, a sociedade acredita que conquistou formas democráticas, satisfazendo-se, por exemplo, com o voto. Na escola, restringe-se a participação em conselhos estruturados para garantir a participação da sociedade nas decisões administrativas e pedagógicas. Referente ao Conselho Escolar, o regimento interno da Escola Nova Sociedade diz:

É o órgão máximo da escola, de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Terá como finalidade planejar e atuar em conjunto com a equipe diretiva sobre estas questões.

- discussão, aplicação e divulgação dos recursos financeiros utilizados pela escola;
- elaboração, junto com os educadores, do calendário escolar;
- fiscalização da gestão;
- elaboração do PPP e regimento da escola, juntamente com os educadores e a comunidade escolar;
- garantir o processo de consulta, discussão e encaminhamentos de todos os segmentos – pais, alunos e educadores – tendo em vista que as decisões do conselho não são expressão da opinião dos representantes de cada segmento, pois estes são apenas porta-vozes dos segmentos que os escolheram.

Mesmo ocorrendo na lógica da representação tal participação não acontece pelos motivos que já discutimos, entre eles, a falta de tempo disponível e a omissão dos professores e pais para a participação de reuniões, o que acaba centralizando as decisões da escola a cargo do diretor e outros poucos professores comprometidos com a missão de educar. Outra questão é que os conselhos escolares são parte integrante de uma estrutura montada para inviabilizar a integração dos sujeitos, na qual “são utilizadas estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações” (MEDEIROS e LUCE, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a gestão, que necessita ser democrática, pressupõe a participação nas decisões, elaborações e execuções das ações demandadas do projeto escolar, envolvendo a todos, da forma como acontece quando o trabalho dos sem-terra é cooperado nos assentamentos, que é material, refletida na escola, que é conhecimento, consciência e reflexo

da realidade objetiva, real. Percebemos que essas práticas oportunizaram a participação integral dos sem-terra na Escola Nova Sociedade, da forma como aconteceu na sua fundação, exercendo influência significativa nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, tornando-a democrática e participativa, tendo por conta desta relação uma difícil acomodação dos professores. Do contrário, quando os sem-terra diminuem a realização do trabalho cooperado, que prescinde da participação dos envolvidos e, sendo a escola reflexo dessa realidade que está sob influência do processo da cultura individualista, a gestão escolar vê-se reduzida, no que pese a participação da sociedade, deixando de exercer sua função crítica às determinações do Estado.

A nossa escola não é mais a mesma, onde já se viu uma escola como a nossa que serve de referência as outras escolas do movimento e a nos mesmos, não participar da greve. Como fica as palavras dos professores que trabalham com os alunos dizendo da importância dos direitos, das lutas... dos sacrifícios. São essas atitudes que da vontade de não participar mais da vida da escola, mas não consigo.⁶⁷

Assim, a gestão escolar que se pretende democrática é inviabilizada. A participação é burocratizada e descontraída. De um lado, do ponto de vista cultural, presenciamos durante a pesquisa, a pouca participação do coletivo da escola, mesmo quando diretor e coordenadores buscam a participação integral dos professores, poucos são os que aceitam. Por sua vez, do ponto de vista estrutural, acontece o contrário, em que professores e funcionários exigem uma maior participação na elaboração e decisão administrativas e pedagógicas, no qual os diretores, por suas características centralizadoras⁶⁸, impedem a participação desses nas tomadas de decisão. Isto é, a participação na gestão escolar no capitalismo não se concretiza, tanto pelas questões estruturais, quanto pela cultura que se desenvolve na mesma estrutura.

Compreendemos que a gestão democrática apenas se concretiza com responsabilidades (opinião e comprometimento) que historicamente apresenta outro quadro, pois a educação foi organizada de forma que a participação dos docentes na área

⁶⁷ Depoimento de um sem-terra que organiza seu trabalho de forma associada. Ele ajudou na construção da escola e que, até os dias de hoje, participa das reuniões na escola, referindo-se as contradições entre a teoria e prática.

⁶⁸ Acreditamos que essa característica centralizadora acontece com alguns líderes comprometidos com a luta dos trabalhadores que, no ímpeto de propor uma gestão democrática, acaba centralizando tarefas. Esta discussão, é claro, precisa ser analisada posteriormente dentro de uma nova pesquisa.

administrativa e na elaboração dos currículos fosse mínima, cujas decisões são exercidas em gabinetes e apenas executadas no ambiente escolar.

Uma das alternativas para inverter esta lógica está na análise dos limites da escola no contexto social ao mesmo tempo em que buscamos experiências contrárias a estrutura capitalista, como a prática do trabalho cooperado dos sem-terra refletida na escola. Isso não significa considerar tais práticas como modelo, mas propor um debate das reais dificuldades de conceber a gestão escolar como democrática e participativa, de forma que possamos compreender em que medida é possível transformar a educação, que é reflexo da realidade objetiva, no mesmo momento em que transforma o real transformando-se. Isto é, a escola, através do ato reflexivo, ao transformar, vai se transformando.

A passagem de uma qualidade a outra da educação e sociedade necessita mais do que uma formação permanente do profissional em educação, mesmo que estes utilizem critérios curriculares que priorizem a participação na gestão escolar. Necessita também compreender as contradições entre aparência e essência da escola, entendendo seu movimento interno em relação ao movimento com outras totalidades que, pela característica específica de refletir a realidade, objetiva transformá-la. A partir daí entendemos que “a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2005, p.3). Isto é, exige dos envolvidos a propor oportunidade da participação e disposição para o enfrentamento do processo alienante da escola, que apresenta profundas raízes.

Do contrário, considerar a gestão escolar participativa na estrutura social capitalista como uma tarefa de todos é submeter os envolvidos ao processo desestimulador quando a análise crítica dessa estrutura não se relaciona com as características da escola. Sob as determinações do capital é aparente a gestão que envolve a todas às atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho dos sujeitos, referindo-se ao cumprimento de tarefas de cada pessoa da equipe, a execução do trabalho em equipe, a garantia do “clima” harmonioso do trabalho e avaliação dos resultados. Tal consideração se estende aos dirigentes escolares, igualmente aplicável aos professores e funcionários, tanto em sala de aula, quando nas responsabilidades do cotidiano escolar, levando-os a responsabilidade do fracasso democrático.

Partindo da aparência estática dos dados ou como o fenômeno se apresenta, na sua forma superficial, foi preciso compreender as características essenciais do trabalho cooperado dos sem-terra do assentamento Itapuê e da gestão escolar da Escola Nova Sociedade, para uma análise mais detalhada das contradições. Assim, acreditamos que o trabalho cooperado que se desenvolveram e correspondem aos princípios do MST são aquelas que organizam às práticas sociais espontâneas surgidas nas relações coletivas dos sem-terra. Isto é, mesmo assumindo uma forma institucionalizada, no caso as associações, não deixam de atender os interesses dos trabalhadores em desobediência à coerção das normas e leis do Estado, que tendem a burocratizar e hierarquizar o trabalho. Para essa afirmação, compreendemos o Estado afastado da sociedade política como um conjunto de atividades superestruturais que possui a função específica de coerção. “A noção de sociedade política, como a de sociedade civil, é funcional, e assim não se traduz totalmente em organização superestruturais. [...] A função do aparelho de Estado consagrado à coerção é administrada por um pessoal intelectual bem delimitado: a burocracia” (PORTELLI, 1977, p. 31).

No ambiente do trabalho cooperado dos sem-terra, as práticas sociais educativas que visam a cultural cooperada permitem desenvolver relações, mesmo que essas relações ainda sejam marcadas pela cultura e pela contradição entre capital e trabalho. É uma concepção apoiada nas idéias de Gramsci e para superar a cultura hegemônica do capital, que se dá na superestrutura, é necessário o desenvolvimento de uma contra-hegemonia, em que a classe trabalhadora será portadora de uma nova cultura, cuja ampliação da participação na gestão escolar tem atribuições específicas nesse desenvolvimento. Isto é, em determinada prática constrói-se uma determinada teoria. Esta “coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, [...] elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação” (GRAMSCI, 1995, p. 51).

Essas relações sociais com concepções cooperadas permitem imbricar prática e teoria, as quais devem estar tão próximas que quase se confundem, acelerando o processo de transição, “isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas” (GRAMSCI, 1995, p. 52). No entanto, quando o trabalho dos sem-terra assume as formas sociais de produção e/ou de comercialização capitalistas, a gestão escolar, que

tendem a desenvolver concepções voltadas aos interesses dos trabalhadores, por falta de participação entrega-se a conformidade do Estado e/ou a lógica do mercado. Para compreender essa força material da classe dominante que acontece no nível estrutural, também é necessário considerar o conceito de hegemonia de Gramsci, como o consentimento da classe trabalhadora à dominação do capital, que acontece no nível superestrutural. “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Id. Ibid, p. 52).

Como dito, a organização e a gestão da escola necessita ser pensada em relação ao envolvimento dos sujeitos nela inseridos, cujos professores têm função principal de propor uma gestão escolar democrática. Estes, diferentemente de como agem ou pensam, precisam compreender que estamos falando de uma gestão escolar que não basta fazer parte, que pode desenvolver práticas passivas, “mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução” (MEDEIROS e LUCE, 2006, p. 17). É necessário conhecer essa concepção de participação e em que perspectiva tal comprometimento se exige, o que nos obriga compreender outras totalidades para além dos portões das escolas, como a organização do trabalho da sociedade que a cerca, no caso o trabalho cooperado dos sem-terra, e as questões estruturais da organização capitalista de produção, na qual o Estado é um dos pilares.

Compreender dessa forma a escola e sociedade é uma característica por demais fundamental dos sujeitos para propor o rompimento do velho no ambiente escolar, que, no processo educativo, pode contribuir com a visão crítica dele próprio e dos demais no questionamento das estruturas de poder, na qual a sociedade, em geral, submete-se. “Para as questões burocráticas e administrativas damos preferência, já a questão pedagógica fazemos do nosso jeito. Mesmo sabendo que, de uma forma ou de outra, o administrativo exerce influência nas práticas pedagógicas”⁶⁹.

⁶⁹ Depoimento de um membro da equipe diretiva quando questionado sobre o porquê a escola procura cumprir com o calendário escolar, o qual prevê um tempo inadequado para um discussão consistente que trata de assuntos que necessitam de participação.

Esta é a medida da gestão escolar da Escola Nova Sociedade, na qual encontra-se contraditoriamente entre a recusa das determinações do Estado, não aceitando os cadernos “Lições do Rio Grande”, e a fragilidade da escola em proporcionar um ambiente em que professores e funcionários pudessem reconhecer-se como classe trabalhadora que luta pelos seus direitos. Isto é, a escola, pelas imposições do Estado, concede questões relacionadas à administração escolar, cedendo espaço a burocracia e a centralização de tarefas. Já, para as práticas pedagógicas no interior da escola, conserva seus princípios reflexivos da realidade objetiva, ou seja, revolucionária, que, na prática, apresenta-se de forma parcial por centralizar as ações pedagógicas no interior da escola. Isso corresponde à conseqüente relação que a sociedade exerce sobre a escola, que é reflexo dela. Significa que, quanto mais participação dos sem-terra, os quais estão envolvidos no trabalho cooperado, maior é a capacidade de a escola colocar-se em movimento em favor da maioria. Ademais, como a sociedade, a escola esta organizada e estruturada para atender as necessidades do capital e quando as lutas dos trabalhadores não conseguem interferir na mudança desta estrutura, como vem ocorrendo atualmente, então, uma das tarefas revolucionárias da gestão escolar que se pretende democrática é, sem dúvida, promover ações de desobediência às normas e regras que vem contra os interesses dos trabalhadores, como foi a recusa da Escola Nova Sociedade aos cadernos “Lições do Rio Grande”.

Assim, a problemática não está na prática administrativa e pedagógica em si, que dá forma às ações espontâneas e coletivas surgidas no contexto escolar, mas no caráter processual que ela assume oriundas das ligações e interações às totalidades com quem se relacionam, o que implica considerar as condições estruturais e culturais exercidas na gestão escolar. “Disto se deduz a importância que tem o ‘momento cultural’ também na atividade prática (coletiva): todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo ‘homem coletivo’, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim” (GRAMSCI, 1995, p. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o início de uma elaboração crítica de qualquer relação social, de reprodução ou de resistência, que é o nosso propósito de investigação, foi necessário uma “consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ com produto do processo histórico até hoje desenvolvido” (GRAMSCI, 1995, p. 12). Essa elevação da consciência de conhecer as individualidades em articulação com uma compreensão universal possibilita ultrapassar não apenas as particularidades da existência, mas superar as contradições estranhas que se apresentam à sociedade, as quais são determinadas pelos fenômenos históricos, sociais e econômicos. Em que pese à concretização da superação, exige-se uma atividade prática sem perder de vista a reflexão, trata-se, pois, de situações concretas que necessitam de atividades concretas.

Como o nosso objetivo central foi investigar a gestão escolar como um reflexo da realidade a partir da análise das estruturas do capital em relação ao trabalho cooperado ou não dos sem-terra, a escola foi considerada um espaço de disputa permanente entre capital e trabalho. Evidentemente, mesmo considerando a totalidade dos fenômenos, abordamos não apenas a descrição da realidade, mas as contribuições de sua superação, analisando as contradições que a coloca em movimento. Nesse momento é importante ressaltar que a pesquisa visa, evidentemente, contribuir com a educação em geral. No entanto, como

analisamos as características de uma escola de assentamento proposto pelo MST, considerando as condições atuais de luta dos sem-terra, queremos contribuir diretamente com a reflexão das limitações e possibilidades da Escola Nova Sociedade, objetivando, com isso, que ela possa continuar a serviço da classe trabalhadora.

Na gestão, quando acontece, do trabalho cooperado dos sem-terra, se desenvolve uma cultura de relações de produção e comercialização que tencionam o mercado neoliberal, o que permite imbricar prática e teoria no sentido de promover a autonomia individual e coletiva, como também impulsiona a gestão escolar a tornar-se mais democrática. Do contrário, quando as formas cooperativas de trabalho assumem as características sociais de produção e/ou de comercialização capitalistas, a gestão que poderia ser democrática no sentido de desenvolver concepções de trabalho cooperado, entrega-se a conformidade do Estado e a lógica do mercado, mantendo a hegemonia capitalista. Já, a escola, como reflexo dessa realidade, também concede as determinações do Estado.

Significa que, na gestão da escola, a cultura desenvolvida nas relações de trabalho dos sem-terra mantém relação direta com a organização administrativa e pedagógica da escola, as quais são compreendidas como uma realidade objetiva, tanto de resistência quanto reprodução da hegemonia. Expressam-se como reflexo na constituição da gestão escolar da escola de assentamento, o qual determina suas práticas pedagógicas no seu interior.

No nível da aparência dos fenômenos, que é a forma como a realidade objetiva se apresenta, o MST, coloca-se como uma alternativa ao modelo agrário brasileiro. Modelo que estava sob o domínio político e econômico das oligarquias nacionais, como o latifúndio. Atualmente, mais do que nunca as lutas do movimento exigem referências teóricas e políticas que analisam a totalidade capitalista, mas não podem perder de vista a dimensão nacional. É necessário desenvolver práticas locais dentro de uma totalidade ainda maior e mais complexa, dada pela já avançada internacionalização do capital no meio rural, que se desenvolve através do agronegócio.

Em relação a administração escolar, a resposta é simples para a seguinte pergunta: Como considerar uma gestão escolar democrática se ela segue o modelo empresarial que é hierárquico? A mudança seria possível se o modelo empresarial fosse democrático, onde operários e patrões decidissem a produção, comercialização, lucro, partilha, etc., o que no

capitalismo é utópico. Por isso, caso não exista um posicionamento crítico ao papel da escola no contexto capitalista, qualquer menção a gestão escolar democrática não passa de uma retórica, uma aparência. Mas, por mais que se coloquem barreiras, como a burocracia e a precarização, a escola por suas características específicas de reflexão, é um espaço de disputa social, que pode atender os interesses da classe trabalhadora. Por esta razão, descrevemos possibilidades de tornar a escola como um instrumento de luta dos trabalhadores, as quais, sob a forma de práticas cooperadas dos sem-terra podem influenciar a gestão escolar em direção de uma educação alternativa e concreta.

Nossa investigação passa pelas práticas sociais educativas do trabalho cooperado do MST para ampliar os conhecimentos acadêmicos sobre gestão escolar. Isso implicou questionar a relação entre trabalho e educação desenvolvidas nas instituições do MST para verificar suas contradições, ao mesmo tempo, demonstrar para a sociedade os limites e possibilidades do trabalho cooperado, da gestão escolar que se pretende democrática, servindo tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Abordar os temas cooperação e participação como uma prática educativa tanto no trabalho dos sem-terra como nas escolas, na perspectiva de um gestão escolar mais participativa, abre espaço para compreender a dinâmica desenvolvida no meio rural, as quais estão voltadas ao desenvolvimento em determinados locais onde são realizadas atividades agrícolas. De um lado, temos trabalhadores rurais com baixo índice de escolaridade. De outro, a necessidade de aumentar a participação nas decisões escolares e de organizar-se, em forma de trabalho cooperado, a proporcionar aos trabalhadores rurais alternativas à lógica individualista do capital.

Nesta pesquisa, então, foi preciso entender as relações entre as estruturas do capital e as práticas sociais educativas que visam à cultura do trabalho cooperado desenvolvidas nos assentamentos do MST para descrever a gestão da escola de assentamento que se pretende participativa, materializada na medida em que propõe uma prática reflexiva do contexto à qual pertence, mesmo considerando a função coercitiva do Estado e as determinações do capital. A Escola Nova Sociedade, nesse sentido, foi considerada com um espaço de disputa entre capital e trabalho, considerando que, no assentamento, sob as determinações do Estado, a gestão da escola de assentamento se relaciona como reflexo ideal quando sofre maior influência do trabalho cooperado dos sem-terra. Do contrário, quando as práticas de trabalho

são individualizadas, a realidade se apresenta na gestão escolar como um reflexo parcial, não ideal e sem contradições.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Cadernos Lições do Rio Grande**. Disponível em www.educacao.rs.gov.br
Acesso em 15 dez 09.

AHMAD, Aijaz. **Problemas de classe e cultura**. In: WOOD, Ellen, FOSTER, Jonh (orgs.).
Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.
107-122.

AMANTINO, Antônio K. **Democracia: a concepção de Schumpeter**. Teor. Evid. Econ.,
Passo Fundo, v. 5, n. 10, p. 127-140, maio 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Apresentação**. In: MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital:
Rumo a Uma Teoria de Transição**. São Paulo: BOITEMPO, 2002. p. 15-20.

_____. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do
campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília: Cortez, 1999.

BECKER, Howard S. **Método de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo:
HUCITEC, 1997.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência. O ser humano como um projeto infinito**. 2ª
ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BUHLUNGU, Sakhela. **O reinventar da democracia participativa na África do Sul**. In:
SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia
participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002. p. 455-560.

CALDART, Roseli Salete. **Traços de uma identidade em construção**. In: Coleção Por Uma
Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CARTER, Miguel. **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Democracia no Brasil**. Revista Agrária. São Paulo: Laboratório de Geografia Agrária, Departamento de Geografia de São Paulo, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988, art. 206, parágrafo VI.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O princípio da gestão democrática na educação**. 2005. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em 10 out 2008.

ETGES, Virgínia. **A região no contexto da globalização: o caso do Vale do Rio Pardo. Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano e ARROYO, Miguel. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília: Cortez, 1999.

FHILO, Café. **As grandes Indagações da Filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1992.

GIRARDI, L. J. QUADROS, O. J. **Filosofia**. 10ª Ed. Porto Alegre: Acadêmica, 1982.

FREIRE, Nita. **MST: Nita Freire repudia o fechamento das escolas itinerantes no RS**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nade/8345>. Acesso em 10 dez 09.

GÖRGEN, Sérgio Antônio. **Marcha ao coração do latifúndio**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARD, Michael. NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERENDINA, B. et al. (org) Resumo. **Os Impactos Regionais da Reforma Agrária. Um estudo sobre a área selecionada**. Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/Universidade Federal Rural do RJ e pelo Núcleo de Antropologia da Política/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do RJ, 2002.

HILDEBRANDT, Cornelia. **Sujeitos de la Emancipación**. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. *Reforma ou revolução?* Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004. p.129-158.

IANNI, Octavio (org.). **Marx**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Ano XXV, nº 269, jan. de 2007.

JORNAL ESTADÃO. www.estadao.com.br/internacional/not_int389901,0htm. Acesso em 20 de ago 09.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Lei 9.394/96.

LENIN, V. **Materialismo e empiriocriticismo**. Moscovo: Edições Progresso, 1982.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCIANO, Charles L. P. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento**. Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2007.

_____. **Escola Itinerante: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

LUKÁCS, Georg. **Historia e consciência de classe**. Disponível em <http://culturabrasil.org/conscienciadeclassa.htm>. Acesso em 10 out 09.

MARCON, Telmo. **Influência político-pedagógica do acampamento Natalino no MST**. In: VENDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARX, K., ENGELS F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Isabel L. LUCE, Maria B. **Gestão democrática e organização da escola**. In: MEDEIROS, Isabel L. LUCE, Maria B. (org). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital. Rumo a Uma Teoria de Transição**. São Paulo: BOITEMPO, 2002.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: BOITEMPO, 2006.

METODO PARA MOTIVAÇÃO E COOPERAÇÃO NA ESCOLA. Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade. Nova Santa Rita-RS, versão 23.11.2009.

NAVARRO, Zader. **Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil.** In: SANTOS, Boaventura (org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.* Vol. II. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2002. p. 189-232.

PARO, Vitor H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública.** In: *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 28, n.2, 2002.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica.** 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERONI, Vera M. V. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional.** In: PERONI, Vera M. V (org). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação: As origens de nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Marlene. **Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem?** In: VEBDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra.* Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 91-110.

_____. **Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica.** *Revista Brasileira de Educação.* Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, 2001.

RIEDL, Mario e VOGT, Olgário P. **Associativismo e desenvolvimento: considerações sobre a existência de capital social.** In: CORREA, Sílvia M. de Souza (org). **Capital Social e desenvolvimento regional.** – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 149-212.

RUSCHEL, Vanderci B. **Pedagogias da organização coletiva: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de Maio.** In: VEBDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra.* Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 111-132.

SADER, Emir. **Um elo no nosso caminho**. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. **Reforma ou revolução? Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias**. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p. 9-12.

SANTOS, Milton. **Territórios e Territórios**. Rio de Janeiro: UFF, 2002.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11ª ed. – Rio de Janeiro : Record, 2004.

SHETH, D. L. **Micromovimentos na Índia: para uma nova política de democracia participativa**. In. SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002. p. 87-125.

SILVA, Émerson N. **Formação e ideário do MST**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SINGER, Paul. **A recente ressurreição da economia solidária**. In: SANTOS, Boaventura (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2002. p. 81-130.

SOUZA, Maria Antônia. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**, tese de doutorado aprovada pela Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

TAVARES, Hermes M. **Políticas de desenvolvimento regional nos países do “centro” e no Brasil**. Cadernos IPPUR/UFRJ. *Planejamento e Território – ensaio sobre a desigualdade*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2002.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

TRIVINÕS, Augusto N. S. Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: **Idéias para a elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, vol. IV, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências socais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIEN, Jean. **Gestão da Escola Fundamental**. São Paulo: Cortez/MEC, 1993.

VENDRAMINI, Célia R. **Trabalho e cooperativas: os (des)caminhos no processo de formação humana**. In. VENDRAMINI, Célia R (org.). Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis, NUP/CED, 2002.

VIEGAS, Moacir F. **A prática social educativa da FASE/POA no movimento sindical (1987-1993): O movimento sindical como mediação da educação popular**. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VIEGA, Cynthia G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VINCENT, Andrew. **Ideologias políticas modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito Capitalista**. 13^a ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WOOD, Ellen. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

____. **A Origem do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANEXO I

Perguntas “guias” referentes à escola (elas não aconteceram necessariamente nesta ordem, bem como não foram utilizadas todas em cada entrevista):

- Como está organizada a estrutura administrativo-pedagógica da escola?
- Como acontece a participação da sociedade na escola?
- Quantos professores estão ligados ao MST e de que forma eles se envolvem na proposta da escola?
- Quantos e de onde são os professores que não estão ligados ao MST? Até que pontos estes se comprometem com a proposta da escola?
- Quais as instâncias de participação da sociedade na escola?
- Como a escola se relaciona com as determinações do Estado?
- Como é a participação dos alunos nas tarefas escolares?
- Como a escola organiza o tempo para as discussões do PPP e do método para “Motivação e Cooperação na Escola?”
- Quanto avançou na prática este método?
- Quais as maiores dificuldades?
- Quais foram as justificativas da escola para não utilizar os cadernos “Lições do Rio Grande”?
- Como os professores compreenderam esta atitude?
- Houve resistência? De que forma?
- Quais os motivos que levaram os professores e funcionários a não aderirem a greve?
- Qual foi a opinião da comunidade sobre a greve?

Perguntas “guias” referentes ao trabalho cooperado dos sem-terra:

- Quem são as assentados? De qual acampamento? Quantos anos de acampamento?

Quantos anos de assentamento?

- Quais os motivos que não permitiu a organização de uma cooperativa?
- Como está organizado o trabalho destes sem-terra?
- Quantas associações e quantos membros (famílias) cada uma possui?
- Como acontece a produção?
- Como acontece a comercialização?
- Quais os motivos que existem sem-terra trabalhando de forma individualizada?

Como esta a vida econômicas destes?

- Como é a participação nos eventos do movimento? Quem participa?
- Como é a participação dos sem-terra na escola? Quem participa mais, quem está organizado em associações ou quem trabalha de forma individualizada?
- Como vocês vêem a escola, no passado e no presente?
- Quais as causas que impediram os professores e funcionários a aderiram a greve?
- Como vocês compreenderam tais causas?